

*Archivi della teoria del cinema in Italia*

La collana “Archivi della teoria del cinema in Italia” è collegata alle attività del *Permanent Seminar on History of Film Theories*, un network internazionale di studiosi coordinati da Jane Gaines (Columbia University) e da Francesco Casetti (Yale University). Per il Permanent Seminar, si veda <http://filmtheories.org/> e <http://museonazionaledelcinema.it/filmtheories/>

La collana è diretta da un comitato scientifico composto da: Francesco Casetti (coordinatore), Dudley Andrew, Sandro Bernardi, Paolo Bertetto, Antonio Costa, Roberto De Gaetano, Ruggero Eugeni, Giorgio De Vincenti, André Gaudreault, Vinzenz Hediger, Leonardo Quaresima, David Rodowick, Phil Rosen. Veronica Pravadelli cura la segreteria del progetto.



The series is linked to the activities of the *Permanent Seminar on History of Film Theories*, an international network of scholars directed by Jane Gaines (Columbia University) and Francesco Casetti (Yale University). For the Permanent Seminar, see <http://museonazionaledelcinema.it/filmtheories/>

The series is directed by a scientific board formed by: Francesco Casetti (coordinator), Dudley Andrew, Sandro Bernardi, Paolo Bertetto, Antonio Costa, Roberto De Gaetano, Ruggero Eugeni, Giorgio De Vincenti, André Gaudreault, Vinzenz Hediger, Leonardo Quaresima, David Rodowick, Phil Rosen. Veronica Pravadelli follows the organizative aspects of the series.

Questo volume della collana “Archivi della teoria del cinema in Italia” è stato stampato con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università degli Studi di Torino.

Silvio Alovio

*La scuola dove si vede*

*Cinema ed educazione  
nell'Italia del primo Novecento*

*Con una antologia di testi d'epoca*

— k a p l a n —

Silvio Alovio

*La scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento.*  
*Con una antologia di testi d'epoca*

In copertina:

Foto di lavorazione di *Il piccolo Fricot* (1914), produzione S.A. Ambrosio (per gentile concessione del Museo Nazionale del Cinema di Torino)

© 2016 edizioni kaplan  
Via Saluzzo 42bis  
10125 Torino  
Tel. e fax 011-7495609

[info@edizionikaplan.com](mailto:info@edizionikaplan.com)  
[www.edizionikaplan.com](http://www.edizionikaplan.com)

ISBN 978-88-99559-08-3

# Indice

## 9 *Introduzione*

Il cinema che verrà, p. 9; Il cinema che non è stato, p. 15; Un dibattito febbrile, p. 17; Luci e ombre del 1923, p. 20; Le micro teorie dei maestri (e delle maestre), p. 24; Osservazioni sul campo, p. 29; Una riflessione elitaria, p. 31; Una riflessione di comunità e d'intervento, p. 33; Alla ricerca di un metodo, p. 37

## 41 Capitolo I *Non solo teoria*

Fisso/animato, p. 41; Due realtà nazionali: il Consorzio e Minerva, p. 44; La rete locale delle proiezioni scolastiche, p. 55; Perché il cinema scolastico non decolla?, p. 61

## 71 Capitolo II *Il cinema sognato nelle aule*

Vita civile e tradizione letteraria, p. 71; Raccontare la Storia, p. 75; Imparare la guerra, p. 80; «E col paesaggio, gli uomini», p. 85

## 89 Capitolo III *Un'idea di scuola, un'idea di cinema*

Le fortune di un metodo, p. 89; Più mondo che si può, p. 91; La Bibbia dei semplici. Per una genealogia delle proiezioni educative, p. 93; Il «gran soffio esterno delle cose»: dall'analogia all'estetica, p. 97; Cinegrafie di un mare mosso: dall'istante al divenire, p. 101; Visione o osservazione? Il problema della velocità, p. 106; Come descrivere un quadro di Corot? Il rapporto tra proiezioni e parole, p. 108; Come raccontare l'eruzione di un vulcano? Proposte di integrazione tra fisso e animato, p. 112; «Penetriamo per poco nel suo cervellino»: le interazioni con la psicologia, p. 115

## 121 Capitolo IV *L'educazione cinematografica del popolo e dell'infanzia*

Un'esperienza a spese altrui, p. 121; L'anti-scuola; p. 125; La giostra delle umane passioni, p. 132

- 145    Antologia di testi d'epoca
- 147    Corrado Ricci, *Lanterna magica* (1896)
- 150    G. Fossa, *Orizzonti cinematografici avvenire* (1907)
- 153    Michele Mastropaolo, *Il cinematografo e la scuola. Intervista col prof. Fornelli* (1909)
- 155    Giovanni Battista Picozzi, *Il cinematografo nella scuola dei sordomuti* (1909)
- 160    Amelia Campetti, *Il cinematografo nell'educazione* (1910)
- 166    Cesare Mansueti, *Il cinematografo nei Riformatorii di Stato* (1910)
- 168    Alfonso Napolitano, *Il cinematografo, l'educazione sociale e la scuola* (1910)
- 174    Domenico Orano, *Il cinematografo e l'educazione* (1910)
- 180    Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare* (1911)
- 190    Romano Costetti, *Il metodo intuitivo nell'insegnamento religioso* (1911)
- 196    Saverio De Dominicis, *I mezzi ausiliari dell'insegnamento* (1911)
- 198    Achille Loria, *Una lodevole iniziativa* (1911)
- 201    Corrado Bressan, *Il cinematografo nelle caserme* (1912)
- 204    Carlo Monticelli, *Il cinematografo come divertimento popolare* (1912)
- 208    Mario Pompei, *Cinematografo istruttivo per operai* (1912)
- 214    Corrado Ricci, *Il battesimo dell'Istituto "Minerva"* (1912)
- 219    Salvo Feliziani, *Variazioni sul tema del cinematografo istruttivo ed educativo per operai* (1913)
- 222    Alfonso Giglio, *Le proiezioni luminose e la scuola* (1913)
- 229    Francesco Orestano, *Il cinematografo nelle scuole* (1913)
- 247    Vittorio Emanuele Orlando, *[Discorso al Teatro del Popolo]*, (1913)
- 255    Alice Terracini, *Cinematografo o proiezioni luminose?* (1913)
- 260    Socrate Topi, *La scuola dove si vede* (1913)
- 265    Claudio Treves, *[Il grande movimento della cinematografia educativa]* (1913)
- 267    Alfredo Centofanti, *Il cinematografo nei manicomi e nelle carceri* (1914)
- 269    Alberto Geisser, *Per l'istruzione e l'educazione del popolo italiano* (1914)
- 279    [Mario Barbera], *Cinematografo e scuola* (1915)
- 283    Gisella Chellini, *L'azione educativa del cinematografo nella scuola elementare* (1915)
- 290    Michele Mastropaolo, *Cinematografo e scuola popolare* (1915)
- 310    Luigi Scialdoni, *Il cinematografo nella scuola* (1915)
- 319    Angelina Buracci, *Cinematografo educativo* (1916)
- 338    Vincenzo Fornaro, *Il cinematografo nelle scuola. Parla il ministro della P.I.* (1916)
- 343    Ettore Fabietti, *Cinematografo educatore* (1917)

- 350 Giovanni Tinivella, *Valore didattico del cinematografo* (1919)
- 352 M. Romani, *L'influenza del cinematografo sull'istruzione* (1922)
- 361 Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione generale per l'istruzione elementare, *Le proiezioni luminose, fisse ed animate nelle scuole medie e nelle scuole elementari* (1923)
- 365 *Bibliografia*
- 381 *Indice dei nomi*

Questo lavoro deve molto alla collaborazione e al sostegno di colleghi, amici e istituzioni che voglio ringraziare, scusandomi in anticipo per le eventuali e involontarie dimenticanze.

Ringrazio prima di tutto Francesco Casetti, non solo per avermi offerto la possibilità di accogliere i risultati di questa ricerca nella collana "Archivi della teoria del cinema in Italia", ma anche per le stimolanti discussioni degli ultimi anni. Un ringraziamento a Paolo Bertetto (Università degli Studi "La Sapienza", Roma), Paolo Bianchini (Università di Torino), Michele Canosa (Università di Bologna), Giulia Carluccio (Università di Torino), Peppino Ortoleva (Università di Torino), Leonardo Quaresima (Università di Udine), Giorgio Avezzù (Università Cattolica del "Sacro Cuore", Milano), Giuseppe Fidotta (Concordia University), per avermi offerto la possibilità di presentare e discutere i primi risultati di questa ricerca nei convegni, nei seminari di dottorato o nei volumi e dossier monografici di riviste da loro curati. Un grazie particolare a Luca Mazzei (Università di Roma Tor Vergata), per la generosa condivisione di un lungo percorso di ricerca su temi che entrambi amiamo.

Per il fondamentale sostegno nella ricerca e nell'organizzazione delle fonti, ringrazio gli amici (ed ex colleghi) della Bibliomediateca "Mario Gromo" del Museo Nazionale del Cinema di Torino; Giorgio Bertellini (University of Michigan); Alberto Blandin Savoia (Biblioteca Civica Centrale di Torino); Gian Paolo Brizzi, responsabile scientifico dell'Archivio Storico dell'Università di Bologna; Sarah Cagiano; Marco Antonio D'Arcangeli (Università dell'Aquila); Marco Grifo (collezionista e storico del cinema); Elena Nepoti (Università di Bologna), Domenico Spinosa (Università dell'Aquila); Bruno Surace (Università di Torino); Deborah Toschi (Università di Pavia); Cristina Ferrus e Daniela Cabiati (Biblioteca "Federico Kiesow", Dipartimento di Psicologia, Università di Torino); il personale della Biblioteca della Fondazione "Luisa Guzzo" e della Biblioteca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (Università di Torino); la Fondazione "Luigi Einaudi" di Torino (in particolare Amalia De Luigi e Guido Mones).

Ringrazio Alberto Barbera e Donata Pesenti Campagnoni (Museo Nazionale del Cinema) per aver concesso la riproduzione della fotografia di copertina, e Roberta Basano ed Elena Boux, per l'aiuto offerto nella ricerca iconografica e nell'acquisizione dell'immagine.

Un grazie speciale a Lara e Mattia, per avermi aiutato (e sopportato) con affetto e pazienza durante la scrittura del volume.

Dedico questo volume ai miei genitori Vittoria e Mario, insegnanti.



## Introduzione

*Si rivive il passato e il presente nella  
scuola dove si vede! [...] Sullo schermo  
di due metri e mezzo i cieli si allargano  
e si accostano, popolati di mondi che  
si svelano; il sole rivela le sue forze,  
la terra la sua nascita e l'infanzia pur  
anche di quando l'uomo non era.*

Socrate Topi

### *Il cinema che verrà*

Proviamo per un istante a ritornare indietro nel tempo, al 1° novembre del 1896, l'anno in cui il cinematografo Lumière inizia a farsi conoscere nelle grandi città italiane. Quel giorno, sulla prima pagina del più importante quotidiano nazionale, «Il Corriere della Sera», lo storico dell'arte Corrado Ricci pubblica un articolo intitolato *Lanterna magica*, in buona parte dedicato alle proiezioni visive e all'elogio della loro incomparabile capacità di unire l'educazione al diletto. Quest'ultimo nesso, dichiara con tono polemico Ricci, in passato non sembra aver goduto, almeno in Italia, di particolari fortune, né il suo destino pare migliorato nel presente:

Il motto fratesco *in studium, non in spectaculum* ha valso ad allontanare per secoli e secoli tutto ciò che poteva presentare un diletto per gli scolaretti. [...] Ma che sperare? [...] le persone serie si leveranno contro l'idea di fornire le classi elementari d'una buona lanterna magica, e magari ne rideranno. Diamine! Dove andrebbero la dignità della scuola e la solennità dell'insegnamento? (cfr. *infra*, p. 149 ss.).

L'autore, come si vede, non chiama in causa il cinematografo, ancora troppo giovane (le immagini animate dei fratelli lionesi, per intenderci, non sono nemmeno ancora giunte a Torino, futura capitale del cinema italiano) e scrive solo di proiezioni fisse, ma la breccia che le sue parole intendono aprire nel muro, solo apparentemente solido, della nostra severa tradizione culturale ed educativa offre una prospettiva di ingresso anche al nuovo medium: non certo a caso, d'altra parte, sarà poi proprio lo stesso Ricci, nel 1912, in un intervento pubblico – questo sì tutto dedicato al cinema nei suoi rapporti con l'educazione

– a sottolineare un’ideale forte continuità con il suo intervento di quindici anni prima (cfr. *infra*, p. 214 ss.).

L’elogio della lanterna magica e delle sue virtù educative non è in Ricci un’effimera posa intellettuale, ma una dichiarazione di fede che nasce dalla pratica (e vedremo a breve quanto questa concreta condizione dell’esperienza sia decisiva nella genesi di non poche riflessioni sul cinema educativo del primo Novecento). L’autore infatti ricorreva abitualmente, nelle sue conferenze in giro per l’Italia, al sostegno decisivo delle proiezioni luminose, e tale consuetudine negli ambienti intellettuali, e non solo, dell’epoca, era piuttosto nota, al punto che persino l’insospettabile Croce, nel febbraio 1899, gli chiede ragguagli tecnici ed economici sul tema<sup>1</sup>.

Il testo di Ricci precorre, mettendole in parte già a fuoco, alcune delle principali questioni del dibattito sul cinema educativo che si svilupperà negli anni Dieci: lo scontro tra la vecchia e la nuova scuola; il rapporto tra istruzione e diletto come antitesi storico-culturale mai risolta e ora urgentemente risollecitata dalle innovazioni della modernità; la necessità di fondare la riflessione sulle proiezioni educative a partire dall’osservazione sul campo; la centralità del rapporto tra educazione, proiezioni visive ed estetica.

Andiamo ora al 1907, ossia a poco più di dieci anni dall’uscita dell’articolo di Ricci. Il contesto mediale, ovviamente, è molto cambiato. Sulla scena pubblica, il cinema si sta imponendo, gradualmente ma con crescente rapidità, come uno spettacolo di massa; da un paio d’anni si è avviata una produzione di film nazionali con crescenti ambizioni di mercato; le sale cinematografiche stabili iniziano a ramificarsi nei tessuti urbani e il nuovo medium inizia a diventare oggetto di riflessione da parte di intellettuali, giornalisti, religiosi, educatori, tutte voci che tendono sempre di più a considerare il cinematografo come una vera e propria istituzione sociale<sup>2</sup>. Dentro questo scenario segnato da trasformazioni così rapide e incisive, non sorprende l’euforia del giornalista Fossa, nel marzo di quell’anno impegnato – sulle pagine della fiorentina «Scena illustrata» – a

<sup>1</sup> Cfr. Clotilde Bertoni (a cura di), *Carteggio Croce-Ricci*, Il Mulino, Bologna, 2009, p. 79. Ringrazio Luca Mazzei per la segnalazione.

<sup>2</sup> Per una contestualizzazione più approfondita cfr. Francesco Casetti, *The Throb of the Cinematograph*, in Francesco Casetti, Silvio Alovizio, Luca Mazzei (a cura di), *Early Film Theories in Italy. 1896-1922*, Amsterdam University Press, Amsterdam, in corso di stampa; Luca Mazzei, *I percorsi della teoria*, in Silvio Alovizio, Giulia Carluccio (a cura di), *Introduzione al cinema muto italiano*, Utet Università, Torino, 2014, pp. 233-276; Elena Mosconi, *Il consumo di cinema e il nuovo soggetto antropologico*, in Paolo Bertetto (a cura di), *Storia del cinema. Uno sguardo d’insieme*, Marsilio-Edizioni di Bianco & Nero, Venezia-Roma, 2011; Francesco Casetti, Elena Mosconi (a cura di), *Spettatori italiani. Riti e luoghi del consumo cinematografico 1900-1950*, Carocci, Roma, 2006.

prevedere, con una salda fiducia ancora tutta positivista nelle «magnifiche sorti progressive» sostenute dalla scienza, quale sarà il futuro del cinema (cfr. *infra*, p. 150 ss.), incarnazione stessa dell'idea di futuro. Anche nel suo racconto, proprio come accadeva in Ricci, il destino dell'educazione sembra fatalmente intrecciato con lo sviluppo evolutivo delle proiezioni. Questa volta sul palcoscenico della scuola del futuro non c'è la lanterna magica – sul cui ruolo storico torneremo nel capitolo III – ma, appunto, il cinematografo, capace di offrire allo scolaro vertiginosi e, soprattutto, fecondi viaggi nello spazio e nel tempo. «Il Ministero della Pubblica Istruzione dovrà quindi investire sulle pellicole *ad usum scolasticum*. E il bimbo, fin dagli inizi del sapere, si familiarizzerà col cinematografo nella scuola» (cfr. *infra*, p. 150). Una previsione, quest'ultima, che pur nel suo evidente idealismo individua una questione centrale per il futuro del cinema scolastico, ossia la necessità che lo Stato si renda protagonista delle innovazioni in ambito educativo e mass-mediale.

La profezia di Fossi non è isolata in quegli anni, anzi, pare condivisa dalle personalità più diverse e distanti tra loro. Nel luglio 1910, sulle pagine de «La Stampa», la penna brillante di Bergeret (alias Ettore Marroni), arguto e scettico osservatore dei fenomeni della modernità, prospetta con impensierita ironia l'ipotesi che «un giorno il cinematografo possa essere considerato quale un complemento dell'istruzione elementare obbligatoria»<sup>3</sup>. Decisamente più felici di fronte a quest'ultima eventualità appaiono invece, nei primi anni Dieci, educatori come Luigi Alberto Zoboli<sup>4</sup> o Michele Mastropaolo<sup>5</sup>, singole voci di una più generale e quasi euforico ottimismo – ampiamente diffuso negli ambienti educativi più aperti e innovativi. Si tratta di una vera e propria «attesa messianica» per le «presunte potenzialità»<sup>6</sup> della nuova tecnologia cinematografica. Ad alimentarlo ulteriormente interviene, nel 1910, l'eco, ampiamente diffuso sulla stampa cinematografica del periodo, delle mozioni sul cinema educativo approvate dal primo Congresso cinematografico internazionale di Bruxelles<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Bergeret [Ettore Marroni], *La coltura popolare a colori*, «La Stampa», 199, 20 luglio 1910, p. 7.

<sup>4</sup> «La vecchia voce stridente del maestro non echeggerà più che di tanto in tanto per commentare ciò che la tela avrà detto nel suo muto e pur tanto eloquente linguaggio» (Luigi Alberto Zoboli, *La vita nella scuola. Per il trionfo dell'idea!*, «Rivista cinema docet», VI, 15, 5-10 agosto 1913, p. III).

<sup>5</sup> L'insegnamento «dall'elementare all'universitario si gioverà dell'opera del cinematografo allo stesso modo di come si giova ora dell'opera del maestro» (Michele Mastropaolo, *Cinematografo e coltura popolare*, Francesco Cavotta, Santa Maria Capua Vetere, 1915; *infra* p. 290 ss.).

<sup>6</sup> Peppino Ortoleva, *Il secolo dei media. Riti, abitudini, mitologie*, Il Saggiatore, Milano, 2009.

<sup>7</sup> Il congresso si tenne dal 2 al 6 settembre 1910. Tra gli auspici espressi a fine lavori,

Sino alla Prima guerra mondiale, dunque, una convinta ed energica «fede illimitata», per citare un'espressione di Centofanti, (cfr. *infra*. p. 281) nelle straordinarie capacità educative del cinema non sembra farsi intimidire dagli altrettanto convinti nemici del nuovo medium, né intende arrendersi di fronte a compiti ritenuti in partenza quasi impossibili.

Anche l'incipiente dibattito sulle proiezioni educative, forse più rilevante di quanto si sia creduto sino a oggi, ma comunque secondario, risente quindi positivamente di quello straordinario periodo della scuola e della pedagogia italiane, compreso tra la crisi di fine secolo e l'inizio della Prima guerra mondiale. Come rileva Franco Cambi, in quegli anni la scuola viene

ripensata secondo vari modelli e rinnovata attraverso un dibattito che ci appare, ancora oggi, decisamente radicale [...]. Fu quello, per la scuola (e per la pedagogia) in Italia, un momento di crescita, di crescita critica, di intensa maturazione: di avvio di una modernizzazione, nella struttura e nel ruolo, che ancora attende di essere portata a compiuta maturazione<sup>8</sup>.

L'eco di questa vitalità della dimensione educativa nell'Italia giolittiana si avverte anche nelle teorie e nelle pratiche del cinema educativo. Ne è ricorsiva testimonianza l'incredibile moltiplicarsi, nella prima metà degli anni Dieci, di iniziative finalizzate all'utilizzo concreto del cinema e dei film per il diletto, l'educazione o l'istruzione di quelle fasce della popolazione più emarginate o comunque bisognose di maggiori attenzioni: non solo le classi popolari genericamente intese e i minori, ma anche i carcerati<sup>9</sup>, i piccoli «corrigendi» dei

da segnalare l'invito a sviluppare «studii sulla psicologia del cinematografo, a fine di dare una base ed una direzione agli studi pedagogici riguardo all'insegnamento per mezzo del cinematografo». Notevole poi la raccomandazione, subito successiva, che «nelle disposizioni prese per la diffusione del cinematografo nell'insegnamento deve si trattare separatamente l'insegnamento primario, secondario, universitario» (cfr. *Cinematografia didattica*, «La cinematografia italiana ed estera», V, 97, 1-5 gennaio 1910, pp. 1117-1118). Un approfondito commento sulle conclusioni del congresso di Bruxelles in materia psico-pedagogica è in Cesare Mansueti, *Psicologia del cinematografo*, «La cine-fono & la rivista fono cinematografica», IV, 127, 1 ottobre 1910.

<sup>8</sup> Franco Cambi, *La scuola italiana tra Otto e Novecento. L'avvio della modernizzazione*, in Franco Cambi, Simonetta Ulivieri (a cura di), *Modernizzazione e pedagogia in Italia*, Unicopli, Milano, 2008, p. 152.

<sup>9</sup> Dal 1915 si distingue l'attività di Don Santino Bonfantini, cappellano nel Reclusorio Nazionale di Pallanza, molto attivo nella promozione di conferenze educative con proiezioni destinate ai carcerati, su autorizzazione del Ministero (cfr. *Il cinematografo nelle carceri*, «L'Illustrazione cinematografica», IV, 5, 15 maggio 1915, pp. 7-8; *Il cinematografo nelle carceri*, «La Cine-gazzetta», 29, 1918, p. 3; *Nelle case di pena*, «Proiezioni luminose», II, 12, dicembre 1923, p. 13); nel 1922 la

riformatori<sup>10</sup>, i contadini analfabeti<sup>11</sup>, i militari di leva<sup>12</sup>, i malati di

prestigiosa «Rivista pedagogica» di Luigi Credaro segnala il successo della proiezione del film *Gloria* nel carcere romano di Regina Coeli (cfr. *Il primo cinematografo educativo a Regina Coeli*, «Rivista Pedagogica», XV, 1-2, gennaio-febbraio 1922, pp. 94-95). Sulla rivista «si rende noto altresì che le proiezioni saranno ripetute ogni domenica, proponendo films educativi, istruttivi, patriottici, intesi a ridestare negli animi dei detenuti i sentimenti di bontà» (cfr. Marco Antonio D'Arcangeli, *Cinema, istruzione ed educazione nella pedagogia italiana del primo Novecento. Un sondaggio (1908-1939)*, «Immagine», 11, 2015, p. 202). All'esperimento romano farà seguito la costituzione di un Comitato Provvisorio (composto tra gli altri dal direttore generale delle carceri, Giuseppe Spano, dal direttore di Regina Coeli, Mario Magri, e dagli imprenditori cinematografici Giuseppe Barattolo e Stefano Pittaluga) impegnato nella progettazione di esperimenti più estesi nelle carceri. L'iniziativa raccoglie il plauso del leader socialista Enrico Ferri, impegnato nella riforma del sistema penale italiano (cfr. *Le cinematografie educative nelle carceri e nei riformatori. Una lettera dell'on. Ferri*, «La conquista cinematografica», I, 8, 31 marzo 1922).

<sup>10</sup> Sul cinema nei riformatori si vedano Cesare Mansueti, «La cine-fono & la rivista fonocinematografica», IV, 128, 8 ottobre 1910 (ripubblicato in questo volume); Michele de Dominicis, *Il cinematografo in rapporto all'istruzione e all'educazione della gioventù*, in *4. Congresso nazionale per la pubblica moralità in Napoli, 26-29 aprile 1914. Atti del Congresso*, Tip. Cav. N. Jovene & C., Napoli, 1914 (l'autore era il direttore della Pia Casa di Patronato dei minorenni di Firenze).

<sup>11</sup> Cfr. Deborah Toschi, *Il paesaggio rurale. Cinema e cultura contadina nell'Italia fascista*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.

<sup>12</sup> Già nel 1908 la ditta Frezzini e C. di Milano aveva progettato di «istituire nelle caserme, e per ogni reggimento delle varie armi, un corso di rappresentazioni cinematografiche, che, al diletto, accoppi la riproduzione di soggetti d'indole educativa ed istruttiva» (cfr. *Il cinematografo nelle caserme*, «La cinematografia italiana ed estera», 7-8, 31 maggio 1908). Nella prima metà degli anni Dieci è molto attivo su questo terreno il Consorzio Nazionale Biblioteche e Proiezioni Luminose, di Torino, promotore di proiezioni negli ospedali militari e nelle caserme in collaborazione con l'Istituto Nazionale delle Biblioteche del Soldato. Come ricorda Ildegarde Occella, dirigente di entrambi gli enti, «potemmo fornire a quanti lo richiesero macchine e diapositive per proiezioni luminose con schemi di conferenze a svago ed istruzione di soldati e malati. E avuta in dono dal patriottismo generoso dell'Itala Film un esemplare della film *Maciste alpino* potemmo presentarla a tutti i soldati del presidio di Torino che per turno di corpo furono invitati alla Casa del soldato» (Ildegarde Occella, *Relazione all'assemblea dell'Istituto Nazionale per le Biblioteche dei Soldati*, 1916, p. 9, Biblioteca Civica Centrale di Torino, Archivio, Fondo Alberto Geisser). *Matinée* cinematografiche per i soldati sono organizzate anche al cinema Palace di Milano, organizzate dal prof. Soulier, dell'Université di Grenoble, con un paio di sottufficiali che commentano le visioni della guerra francese (*Mattinate cinematografiche per i soldati*, «Illustrazione cinematografica», V, marzo 1916, p. 12). Molto sono le proiezioni per i soldati della provincia milanese promosse nella primavera 1919 su iniziativa de «Il giornale del contadino» (cfr. Deborah Toschi, *Il paesaggio rurale*, cit., p. 89). Si

mente<sup>13</sup>, i sordomuti<sup>14</sup>, ecc. Come si preciserà meglio nel capitolo I, sorgono numerose realtà locali e nazionali, prime fra tutte il Consorzio Nazionale Biblioteche e Proiezioni Luminose (d'ora in poi CNPL) e l'Istituto Nazionale «Minerva» (d'ora in poi INM) impegnate nel diffondere le proiezioni educative. Il cinema come «strumento onnipossente della

veda infine Corrado Bressan, *Il cinematografo nelle caserme*, «Illustrazione cinematografica», I, 5, 15 marzo 1912, pp. 254- 255; cfr *infra*, p. 201 ss.

<sup>13</sup> Nel luglio 1914 Alfredo Centofanti, direttore dell'«Illustrazione cinematografica», firma un editoriale in cui auspica un attivo coinvolgimento dei «nostri direttori di manicomi d'Italia (e ne abbiamo di valenti e di volonterosi)» per introdurre e diffondere, dopo «studi più lunghi e più complessi di quelli che si son potuti fin ora fare», le proiezioni cinematografiche per i «poveri alienati», così da incoraggiare «un notevole progresso di risveglio dei loro cervelli» (A. C. [Alfredo Centofanti], *Il cinematografo nei manicomi e nelle carceri*, cit., *infra*, p. 267 ss.). In realtà le proiezioni per i pazienti dovevano già essere presenti in taluni istituti, considerando che già nel dicembre dell'anno precedente, il 1913, come riportano Anna Lisa Balboni e Paolo Caneppele in uno dei rari studi italiani dedicati al rapporto tra cinema e psichiatria nel primo Novecento, «un giornalista del quotidiano romano «La Tribuna» ha la possibilità di assistere a una rappresentazione cinematografica presso il Manicomio Provinciale di Perugia», indirizzata «agli alienati più tranquilli» (Anna Lisa Balboni, Paolo Caneppele, *Cinepazzia: un'indagine storico-scientifica sui rapporti tra cinema e psichiatria all'epoca del muto*, «Fuori Vista», 5, 2007, pp. 42-53). Sin dal 1910, inoltre, il cappellano del manicomio di Collegno, don Giuseppe Gilardi, organizza proiezioni per i degenti dell'istituto (ringrazio Annibale Crosignani e Giancarlo Albertini per la segnalazione). Nel 1915 Giulio Cesare Ferrari, direttore del manicomio di Bologna (Imola), autorizza le proiezioni all'interno dell'istituto e consente persino occasionalmente a quasi la metà dei ricoverati di assistere a spettacoli cinematografici offerti nel vicino paese. Proiezioni per i degenti sono promosse anche, nei primi Venti, presso il manicomio di Mombello (*Dove giungono le proiezioni luminose*, «Proiezioni luminose», II, 11, novembre 1923, p. 3). Ancora nel 1926, in un intervento pubblicato su «Il secolo illustrato», e poi ripreso dalla rivista milanese «Cine-cinema», si auspica l'introduzione di proiezioni cinematografiche rallentate a fini terapeutici, possibile rimedio per curare il «logorio della sensibilità dovuto al ritmo troppo rapido della vita moderna» (cfr. Ugo Salvo, *Cinema terapeutico*, «Cine-cinema», III, 31, 1 gennaio 1927, p. 18). Come osservano Balboni e Caneppele nel saggio appena citato, tuttavia, al di là di queste sparute fonti secondarie, «nessuno fino a ora si è interessato in maniera articolata al fenomeno degli effetti positivi del cinema sui malati di mente e al suo utilizzo nelle case di cura».

<sup>14</sup> Cfr. almeno Giovanni Battista Picozzi, *Il cinematografo nell'educazione dei sordomuti*, «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», III, 3, marzo 1909, pp. 80-86 (ripubblicato in questo volume) e gli articoli dedicati al cinema su «Èffeta», la rivista dell'Istituto Gualandi di Bologna (cfr. Elena Nepoti, *Aspetti politici della cinematografia educativa a Bologna. Dalle prime proiezioni alla giunta Zanardi (1907-1920)*, «Immagine», 11, 2015, pp. 17-42.



coltura futura»<sup>15</sup>, come supporto decisivo nell'esperienza educativa, formativa, didattica, sembra quindi quasi ineluttabilmente destinato a un avvenire radioso. Ma è andata davvero così?

### *Il cinema che non è stato*

Per tentare una risposta, compiamo un ulteriore e ultimo salto temporale, più esteso del precedente, e arriviamo al 1925, anno in cui il prestigioso editore fiorentino Bemporad pubblica un dettagliato manuale «per l'istituzione e l'uso delle varie forme di proiezioni nella scuola primaria»<sup>16</sup>. Il volume, fregiato niente meno che dalla prefazione di Raffaele Resta, uno dei più insigni pedagogisti dell'epoca, è firmato dall'insegnante Luigi Cremaschi. «Per quanto lentamente, le proiezioni luminose», scrive l'autore, «vanno conquistando anche la scuola italiana»<sup>17</sup>. Questa constatazione d'apertura vorrebbe essere positiva, e in effetti lo sarebbe se risalisse all'alba del Novecento, e se a esprimerla fosse uno di quei maestri «antesignani e fervidi» – come li definisce la pioniera delle proiezioni educative Natalina Baudino<sup>18</sup> – entusiasti per le potenzialità didattiche prospettate dalla sorprendente novità delle proiezioni animate. Ma siamo, lo si è detto, nel cuore degli anni Venti: anche se è passato un anno dalla costituzione della società anonima Luce e anche se ne mancano solo tre alla fondazione dell'Istituto Internazionale per la Cinematografia educativa (d'ora in poi IICE), è lecito, se non addirittura doveroso, avanzare il sospetto che qualcosa non abbia funzionato, che l'avvenire del cinema educativo non sia stato poi all'altezza delle sue promesse, o che quanto meno la strada per arrivare al compimento di quest'ultime si sia rivelata ben più lunga e difficoltosa di quanto lasciassero intendere le gioiose profezie dell'anteguerra.

Qualcuno, d'altronde, aveva già capito, durante gli anni del conflitto, che la situazione del cinema educativo, in particolare di quello destinato all'istruzione scolastica, stava cambiando, e di certo non in meglio. Nel giugno 1916 il giornalista Vincenzo Fornaro intervista sul tema il ministro della Pubblica Istruzione Pasquale Grippa (cfr. *infra*, p. 338 ss.). L'intervistatore perora la causa del cinema didattico e ne auspica l'obbligatorietà nelle scuole, ma il ministro, pur animato – come precisa con involontaria ironia il giornalista – dalla volontà di «lasciare un'orma incancellabile della sua azione» (*ibidem*), si mostra tiepido e prudente di

<sup>15</sup> *Cinematografia didattica*, «La cinematografia italiana ed estera», V, 97, 1-5 gennaio 1910, p. 1117.

<sup>16</sup> Raffaele Resta, *Prefazione*, in Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, Bemporad, Firenze, [1925], p. 7.

<sup>17</sup> Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 13.

<sup>18</sup> Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, Libreria Scolastica Nazionale, Roma, 1911, p. 1.

fronte a questa eventualità, forse preoccupato dalla situazione bellica (è il periodo della *Strafexpedition*). «Bisogna ben ponderare ogni cosa», egli dice, «perché vi sono ben più gravi questioni che assorbono lo studio dei diversi Dicasteri [...]. Il problema della applicazione di queste idee è molto complesso e richiede seri studi. Ripeto che questo, però, non è il momento più adatto per tali studi» (cfr. *infra*, p. 341). A ben poco vale l'esempio, portato da Fornaro, della Francia, un paese che pur drammaticamente impegnato, come il nostro, nella guerra, ha istituito pochi mesi prima una commissione governativa deputata a occuparsi della diffusione del cinema nell'insegnamento. Di fronte a questo caso virtuoso, il ministro non si scompone, rivendica all'Italia il primato dell'idea poi rubata dai francesi, ed esalta il finanziamento ministeriale, in verità molto modesto, elargito per le proiezioni alle scolaresche di Roma<sup>19</sup>. Al di là dei cauti tatticismi di Grippo, la guerra scatena in effetti molteplici fattori di crisi: alcune delle non numerose scuole che stavano sperimentando l'uso delle proiezioni vengono riconvertite a usi militari (è quanto accade, per esempio, nella scuola "Luigi Alamanni" a Firenze); l'aggravarsi del deficit statale e locale strozza il getto, già esiguo, dei finanziamenti pubblici (la giunta comunale di Roma, solo per fare un esempio, cessa di finanziare le proiezioni scolastiche nella grande sala cinematografica del Calidarium delle Terme di Diocleziano); la difficoltà del contesto bellico compromette la circolazione e il recupero dei materiali educativi (la disfatta di Caporetto, per esempio, porta alla dispersione irreversibile di numerose diapositive e pellicole spedite nelle zone di guerra dal CNPL)<sup>20</sup>. L'esigenza di garantire la coesione del fronte interno, infine, porta le autorità pubbliche a concentrarsi maggiormente sulla propaganda che sull'innovazione didattica, e questo cambiamento d'agenda condiziona negativamente durante e dopo la guerra il destino non solo del cinema educativo ma dell'intero sistema scolastico<sup>21</sup>.

Nel corso del conflitto, e anche dopo l'armistizio, la percezione che le molteplici concrete iniziative sul tema si stiano gradualmente

<sup>19</sup> Il contributo fu erogato ad Amilda Pons, del regio Istituto Superiore di Magistero femminile. La Pons (1876-1966) era un'educatrice, attivista del primo femminismo italiano e docente universitaria di letteratura francese.

<sup>20</sup> Come ricorda Alberto Geisser, fondatore del CNPL, «il rovescio di Caporetto recò grave danno al Consorzio che ai Reparti combattenti aveva inviato in larghissima misura la sua suppellettile libraria, diapositivi e apparecchi per proiezioni, nonché le macchine cinematografiche e le film che, compatibilmente coll'elevato loro costo, esso aveva potuto sino allora mettere insieme» (Alberto Geisser, *L'Istituto Italiano Proiezioni Luminose. Che cos'è, che cos'ha fatto e che farà*, «La rivista Cinematografica», IV, 23-24, 25 dicembre 1923, p. 164).

<sup>21</sup> Sul disastro formativo prodotto dalla Prima guerra mondiale nel sistema scolastico italiano si veda il recente Luciano Bellatalla, Giovanni Genovesi, *La Grande Guerra. L'educazione in trappola*, Aracne, Roma, 2015.



indebolendo, prive di un sostegno e di un coordinamento da parte dello Stato, inizia così a essere condivisa anche dalle voci più determinate. Nel 1917, Ettore Fabietti, instancabile promotore del «cinematografo educatore» in area lombarda, rileva amaramente che «è incredibile come l'uso delle proiezioni luminose stenti a penetrare nell'insegnamento» (cfr. *infra*, p. 343 ss.). Gli fa eco, pochi anni dopo, il filantropo italo-svizzero Alberto Geisser, animatore del già citato CNPL, consapevole, con affaticato disappunto, di «quanto cammino dobbiamo ancora percorrere»<sup>22</sup>. I bilanci negativi proseguiranno ulteriormente lungo tutto il decennio: «Quante cinematografie educative o didattiche sono in circolazione in Italia? [...] Quasi nulla è stato prodotto, specialmente per la scuola elementare»<sup>23</sup>, si rileva nel 1923, mentre ancora nei primi mesi del 1927, su «Proiezioni luminose», la bella rivista dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose (d'ora in poi IIPL), si rileva che «l'estensione della conquista non è quale dovrebbe essere, [...] non da tutti questo nuovo mezzo è apprezzato nel suo giusto valore»<sup>24</sup>.

### *Un dibattito febbrile*

Luigi Cremaschi, nel testo appena ricordato del 1925, si interroga sui motivi che possono aver impedito alle proiezioni educative di diffondersi con la dovuta rapidità nelle scuole. Oltre al «costo degli impianti»<sup>25</sup> e alla «presunzione, ingiustificata [...] da parte dei maestri, che occorranò notevoli conoscenze tecniche per svolgere una lezione con proiezioni»<sup>26</sup>, l'autore individua come causa del cambio di marcia il «silenzio degli studiosi sull'argomento»<sup>27</sup>. Forse si può discutere sul carattere «occasionale e frammentario»<sup>28</sup> delle prime riflessioni italiane su educazione e cinema, ma non si può essere d'accordo con l'autore quando afferma che «si contano sulle dita di una mano le pubblicazioni italiane su questo tema»<sup>29</sup>. Anche senza considerare, almeno per ora, gli innumerevoli, e spesso ripetitivi, contributi prodotti dalla stampa cinematografica di settore<sup>30</sup>,

<sup>22</sup> Alberto Geisser, *L'Istituto Italiano Proiezioni Luminose. Che cos'è, che cos'ha fatto e che farà*, cit., p. 165.

<sup>23</sup> *Il metodo visivo ed il Gruppo d'Azione*, «Il Gruppo d'Azione», 6, novembre-dicembre 1923, p. 20.

<sup>24</sup> *Insegnamento scientifico e proiezioni nella scuola elementare*, «Proiezioni luminose», 1-2, gennaio-aprile 1927, p. 2.

<sup>25</sup> Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 13.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> Sulla presenza delle questioni educative nella stampa cinematografica del primo Novecento la bibliografia è ancora esigua. Per il contesto delle riviste milanesi, cfr. Claudia Corbetta, *Cinema, cultura ed educazione nelle prime riviste cinemato-*

le discussioni sul tema, come rileva Geisser nel 1914 «fervono in Italia, specie nel mondo pedagogico» (cfr. *infra*, p. 272). «Conferenze, opuscoli, relazioni, articoli», conferma poi alcuni anni dopo il socialista Raffaele Pirro, «stanno a dimostrare che molti sono coloro i quali si sono interessati a questo argomento»<sup>31</sup>. In effetti, sono numerosi gli interventi firmati da coloro che, a vario titolo, si occupano professionalmente di questioni pedagogiche, educative, didattiche: si va dalle giovani maestre diplomatesi nelle scuole pedagogiche universitarie<sup>32</sup> ai pedagogisti di primo piano (Nicola Fornelli, Saverio De Dominicis, Giovanni Vidari, Raffaele Resta, Francesco Orestano, Giuseppe Lombardo Radice ecc.), dagli alti rappresentanti istituzionali e ministeriali dell'*élite* liberale (Giovanni Rosadi, Corrado Ricci, Pasquale Grippo, Vittorio Emanuele Orlando ecc.) agli psicologi, sociologi ed economisti (Mario Ponzio, Lino Ferriani, Achille Loria ecc.), dai cattolici (don Romano Costetti, monsignor Angelo Zammarchi, i gesuiti di «Civiltà Cattolica», i padri dell'Istituto Gualandi di Bologna ecc.) per non parlare degli interventi, assai numerosi, di semplici insegnanti e di quelli pubblicati sulle riviste pedagogico-educative<sup>33</sup> (da «La rivista

*grafiche*, «Comunicazioni sociali», XVI, 3-4, 1994, pp. 410-422. Più ricca è invece la bibliografia sulle riviste dedicate alle proiezioni luminose, soprattutto fisse. Su «Luce et Verbo» cfr. Silvio Alovio, Francesco Casetti, *Il contributo della Chiesa alla moralizzazione degli spazi pubblici*, e Alberto Friedemann, *La SIC-Unitas il bollettino «Luce et Verbo»*, entrambi in Dario Viganò, Ruggero Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo*, vol. I, *Dalle origini agli anni Venti*, Ente dello Spettacolo, Roma, 2006, pp. 97-127, e Laura Mosso (a cura di), *Luce et Verbo*, Biblioteca Fert, Torino, [2003]; su «Proiezioni luminose» cfr. Deborah Toschi, *Il paesaggio rurale. Cinema e cultura contadina nell'Italia fascista*, Milano, Vita & Pensiero, 2009, pp. 95-103; Luisa Lombardi, *Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)*, «History of Education & Children's Literature», V, 2, 2010, pp. 149-172; su «Arte Luce Parola» cfr. Deborah Toschi, *Pedagogie intermediali: «Arte – Luce – Parola»*, in Dario Viganò, Ruggero Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo*, vol. I, *Dalle origini agli anni Venti*, cit., pp. 235-250.

<sup>31</sup> Raffaele Pirro, *La funzione didattica del cinematografo*, «La cultura popolare», XI, 12, 1921, p. 580.

<sup>32</sup> L'archivio storico dell'Università di Bologna, per esempio, conserva numerose tesi di diploma dedicate ai temi del cinema educativo, discusse tra il 1914 e il 1924 a chiusura del corso di perfezionamento delle scuole normali (più noto con il nome di Scuola pedagogica) che abilitava alla carriera didattica e ispettiva. Si veda la bibliografia in coda al presente volume. I corsi delle Scuole pedagogiche universitarie, istituiti il 1 febbraio 1906 dall'allora ministro dell'Istruzione pubblica Errico De Marinis, furono soppressi, com'è noto, da Gentile e poi sostituiti dall'Istituto Superiore di Magistero.

<sup>33</sup> Per una prima mappatura delle riviste pedagogiche italiane più interessate al cinema, si rimanda alle indicazioni fornite nel fondamentale repertorio curato da Giorgio Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia, 1997.

pedagogica»<sup>34</sup> a «La scuola italiana moderna»<sup>35</sup>, da «La cultura popolare» a «I diritti della scuola»). I testi selezionati sono firmati da persone molto diverse per appartenenza istituzionale e per ideologia: esponenti radicali (Domenico Orano) e socialisti (Claudio Treves, Ettore Fabietti, Emidio Agostinoni, Raffaele Pirro, Carlo Monticelli ecc.), pedagogiste non troppo distanti dal femminismo (Angelina Buracci), filosofi positivisti (Francesco Orestano), rappresentanti della Chiesa (il gesuita Mario Barbera<sup>36</sup> e il sacerdote Romano Costetti), politici liberali (Vittorio Emanuele Orlando) ecc. Tutti gli autori però, sono accomunati dalla volontà di collocare il cinema all'interno di un più ampio progetto sociale, politico o morale.

Questo intreccio polifonico di interventi, ancora in buon parte da ricostruire dal punto di vista bibliografico e da approfondire nello studio delle singole voci e delle istituzioni coinvolte, attesta dunque lo sviluppo di un dibattito quasi febbrile, che attraversa con fasi di varia intensità l'età giolittiana prima, l'immediato dopoguerra poi, e arriva infine a lambire la fase di affermazione e consolidamento del regime fascista: un periodo storico complesso, nel quale la difficoltosa storia delle proiezioni educative si caratterizza, gradualmente, come aspetto forse marginale, ma non irrilevante, della storia non solo del pensiero pedagogico nazionale (dalla progressiva crisi della pedagogia scientifica all'affermarsi delle tendenze pedagogiche neo-idealistiche e nazionaliste) ma anche della scuola e delle pratiche didattiche italiane (dai provvedimenti Orlando del 1904-1905 alla riforma Gentile).

Di questo dibattito così vasto, il presente volume aspira a rendere conto, presentando una selezione di trentacinque di testi d'epoca. La formazione personale dello scrivente, estranea alla ricerca storico-educativa, e gli obiettivi scientifici del progetto editoriale, legati al prosieguo di un'esplorazione e di una riscoperta critica dei discorsi sociali sul cinema nell'Italia del primo Novecento avviata con il precedente *L'occhio sensibile*<sup>37</sup>, portano a considerare questi e altri testi d'epoca non tanto nel contesto di una storia della pedagogia e della scuola in Italia, quanto dal punto

<sup>34</sup> Sulla presenza del cinema nella «Rivista pedagogica» di Luigi Credaro si rimanda invece a M. A. D'Arcangeli, *Cinema, istruzione ed educazione nella pedagogia italiana del primo Novecento. Un sondaggio: «La rivista pedagogica» (1908-1939)*, cit.

<sup>35</sup> Per una prima analisi dei contributi sulle proiezioni educative pubblicati su «Scuola italiana moderna» cfr. Chiara Reami, *La pratica pastorale e la produzione di diapositive: Angelo Zammarchi e l'editrice La Scuola*, in Dario Viganò, Ruggero Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo, vol. I, Dalle origini agli anni Venti*, cit., pp. 229-233.

<sup>36</sup> Sulla figura, ancora da studiare in profondità, di padre Mario Barbera (1877-1947) si vedano Giorgio Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 94-98, e Domenico Mondrone, *Il Padre Mario Barbera*, «La Civiltà Cattolica», XCVIII, 2338, 15 novembre 1947, pp. 343-349.

<sup>37</sup> Silvio Alovizio, *L'occhio sensibile. Cinema e scienze della mente nell'Italia del primo Novecento*, Kaplan, Torino, 2013.

di vista di una storiografia cinematografica sempre più attenta alla genesi e ai primi sviluppi della riflessione teorica sul nuovo medium.

Il corpus dei contributi prescelti, individuati all'interno di un insieme di fonti ben più ampio, pur sembrandoci rappresentativo della complessità e della pluralità del dibattito, non può naturalmente avere pretese di esaustività. Come ha osservato Sergio Raffaelli a commento del suo primo e importante tentativo di rassegna bibliografica sul tema, la «difficoltà, troppo dispendiosamente superabile, di ricavare dalla stampa periodica e quotidiana del tempo con spoglio sistematico, tutti i dati bibliografici pertinenti»<sup>38</sup> rende anche questo volume consapevolmente parziale e selettivo. L'auspicabile sistematica consultazione delle innumerevoli riviste educative e pedagogiche dell'epoca<sup>39</sup>, nel nostro caso purtroppo limitata a poche testate<sup>40</sup>, potrà sicuramente portare, in futuro, alla riscoperta di contributi ancora più significativi.

### *Luci e ombre del 1923*

Gli interventi selezionati sono stati pubblicati in un periodo compreso tra il 1896 e il 1923. La scelta della prima data non ha bisogno di spiegazioni, perché non solo coincide, come si è detto, con l'arrivo del cinematografo Lumière in Italia, ma soprattutto perché si colloca sulla soglia di passaggio da una fase "esplosiva" a una fase "riflessiva" nello sviluppo storico, nazionale e internazionale, dei media moderni<sup>41</sup>. La stessa cosa non può dirsi sulla limitazione del corpus al 1923, di certo non giustificabile semplicemente con la constatazione (comunque non così infondata) che l'avvento del regime fascista cambia tutto. A giudizio dello scrivente, questa seconda data rappresenta nella storia del dibattito e delle pratiche sul cinema educativo un momento nel quale iniziano a profilarsi alcune tensioni e contraddizioni che porteranno poi a una successiva svolta. Cerchiamo di spiegarci meglio. In apparenza il 1923 sembra essere l'anno, tanto atteso, della consacrazione politico-istituzionale del cinema educativo così com'era stato teorizzato e, in misura molto minore, sperimentato, fino alla vigilia della

<sup>38</sup> Sergio Raffaelli, *Il cinema per la scuola nei primordi. Per una bibliografia italiana sul cinema didattico e formativo (1896-1916)*, «Prospettiva EP», XIII, 1, gennaio-febbraio 1990, ora in Sergio Raffaelli, *Parole di film. Studi cinematografici 1961-2010*, a cura di Massimo Fanfani, Franco Cesati, Firenze, 2015, pp. 222-223.

<sup>39</sup> Cfr. Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, cit.

<sup>40</sup> «La rivista pedagogica», «La cultura popolare», «L'insegnamento professionale», «Scuola italiana moderna» e «I diritti della scuola», «Effeta».

<sup>41</sup> La distinzione tra fasi "esplosive" e fasi "riflessive" nella storia ciclica dei moderni mezzi di comunicazione è ripresa da Peppino Ortoleva, *Mediastoria. Mezzi di comunicazione e cambiamento sociale nel mondo contemporaneo*, Net, Milano, 2002<sup>3</sup>, pp. 39-53.

Prima guerra mondiale. Al di là del moltiplicarsi delle iniziative locali, le autorità statali paiono sempre più interessate alla questione, e il beneficiario privilegiato di questa rinnovata attenzione istituzionale pare essere l'I IPL. Il 30 gennaio di quell'anno, il ministro dell'Istruzione Pubblica Giovanni Gentile visita con interesse la sede milanese dell'Istituto<sup>42</sup>, a marzo risale un'inchiesta ministeriale sulle proiezioni educative condotte presso le scuole primarie e popolari, i cui risultati sono trasmessi proprio all'I IPL «per la coordinazione dei dati e per riferire in merito»<sup>43</sup>, mentre poche settimane dopo, il 22 aprile il Governo erige l'I IPL in Ente Morale e rivolge all'ente il «pressante invito di porsi in grado di avere disponibilità già quest'autunno in largo numero gli apparecchi per proiezioni o per cinematografie o cumulativi, adatti ai vari ambienti e ordini di scuole»<sup>44</sup>. A maggio l'I IPL riceve dal Ministero dell'Istruzione Pubblica l'incarico di organizzare un convegno nazionale sul cinema educativo, da tenersi durante l'imminente *Esposizione internazionale di fotografia, ottica e cinematografia* di Torino, dove presentare e commentare i risultati dell'inchiesta. Il convegno, svoltosi il 10 giugno<sup>45</sup>, si conclude con l'approvazione di alcuni ordini del giorno che auspicano, tra le numerose richieste indirizzate al primo Governo Mussolini,

la creazione presso gli istituti magistrali ed anche le università ed i corsi di perfezionamento, di brevi corsi per l'uso delle macchine e del materiale per proiezioni cinematografiche e fisse; il riconoscimento dell'attività personale sistematicamente data da insegnanti in favore delle proiezioni luminose come merito didattico, agli effetti dei concorsi, delle promozioni etc.; il fiancheggiamento, mediante appoggio morale e se possibile materiale, dell'espansione del movimento, specialmente facilitando la creazione di sedi regionali dell'I IPL<sup>46</sup>.

I lavori del convegno erano stati aperti da un intervento, tutt'altro che occasionale, del noto pedagogo Giuseppe Lombardo Radice, amico e stretto collaboratore di Giovanni Gentile al Ministero dell'Istruzione Pubblica, dov'era Direttore generale per l'istruzione primaria<sup>47</sup>.

<sup>42</sup> S. E. Gentile visita l'Istituto, «Proiezioni luminose», II, 2, febbraio 1923, p. 1.

<sup>43</sup> Un'utile iniziativa del R. Consiglio Distrettuale Scolastico di Gradisca, «Proiezioni luminose», II, 3, marzo 1923, p. 1.

<sup>44</sup> Alberto Geisser, *L'Istituto Italiano Proiezioni Luminose. Che cos'è, che cos'ha fatto e che farà*, cit., p. 166.

<sup>45</sup> Gli atti dei lavori saranno parzialmente pubblicati a puntate su «Proiezioni luminose» (10, 11, 12, 1923)

<sup>46</sup> Luisa Lombardi, *Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)*, cit., pp. 158-159.

<sup>47</sup> Giuseppe Lombardo Radice, in *Gli atti del primo congresso nazionale dei cine-*



A chiudere un anno in apparenza così fecondo per il destino delle proiezioni didattico-educative interviene la circolare ministeriale n. 105, *Le proiezioni fisse ed animate nelle scuole medie e nelle scuole elementari*, diramata ai provveditorati il 3 dicembre e firmata dal deputato fascista e sotto-segretario all'Istruzione Pubblica Dario Lupi<sup>48</sup>.

Non tutto, in verità, sembra andare nella prospettiva auspicata da questi eventi, e per più di un motivo. In primo luogo il 1923 è, come si sa, l'anno della riforma Gentile, il provvedimento più innovativo per la scuola italiana dai tempi della legge Casati. Secondo Franco Cambi, la «più fascista delle riforme», come ebbe a definirla Mussolini, introdurrebbe «ideologia dove c'era modernizzazione»<sup>49</sup>. L'imposizione di modelli troppo univoci<sup>50</sup>, egli aggiunge, porta a una progressiva sterilizzazione del dibattito, irregimentato su binari in prevalenza politico-ideologici, e orientato a «una piena ripresa del tema dell'educazione nazionale ritenuta il perno centrale intorno a cui realizzare una vera e propria riforma morale degli Italiani»<sup>51</sup>.

Come vedremo a breve, l'isterilirsi progressivo del dibattito pedagogico nazionale avrà conseguenze critiche anche nella riflessione sulle proiezioni educative. Accanto a questo importante dato generale di contesto, una serie di eventi specifici lasciano intravedere un futuro non incoraggiante per il cinema nelle scuole. La pubblicazione del R.D. 2185 del 7 ottobre 1923, dedicato ai nuovi ordinamenti e programmi della scuola elementare, lascia delusi coloro che da tempo si dedicano alla promozione delle proiezioni didattico-educative: a queste, si rileva con certo disappunto dall'IPL, «si fa cenno [...] ma non, ahimé, così largo, come ci si sarebbe sembrato opportuno»<sup>52</sup>. L'ordinanza ministeriale dell'11 novembre 1923 che indica tra le dotazioni da prevedere

*matografi educativi e delle proiezioni scolastiche*, «Proiezioni luminose», II, 1923, 7-10, luglio-ottobre 1923, p. 2

<sup>48</sup> Ministero dell'Istruzione Pubblica, *Le proiezioni luminose, fisse e animate nelle scuole medie e nelle scuole elementari*, «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», 55, 13 dicembre 1923; ripubblicato parzialmente in questo volume, cfr. *infra*, p. 361 ss. Va precisato che anche se firmata da Dario Lupi, la circolare era stata ispirata da Lombardo Radice.

<sup>49</sup> Franco Cambi, *La scuola italiana tra Otto e Novecento. L'avvio della modernizzazione*, in Franco Cambi, Simonetta Ulivieri (a cura di), *Modernizzazione e pedagogia in Italia*, Unicopli, Milano, 2008, p. 152.

<sup>50</sup> *Ibidem*. Il dibattito della ricerca storico-educativa sulla riforma Gentile è comunque molto complesso, e tutt'altro che univoco. Per un'interpretazione antitetica rispetto a quella di Cambi si veda Alfonso Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna, 2007, pp. 121-170.

<sup>51</sup> Giorgio Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al dopoguerra*, La Scuola, Brescia, 1983, pp. 157-158.

<sup>52</sup> *Le proiezioni luminose e la riforma della scuola elementare*, «Proiezioni luminose», II, 11, novembre 1923, p. 2.

nelle scuole anche i proiettori di diapositive e di film<sup>53</sup> (ma senza un esplicito vincolo di obbligatorietà) non placa la delusione. A suscitare tuttavia l'amarezza maggiore interviene, nell'aprile 1924, una circolare di Gentile, dove – quasi in aperto contrasto con la già ricordata circolare Lupi – si invitano gli istituti scolastici a «sospendere qualsiasi pratica che già sia stata iniziata per acquisto di apparecchi»<sup>54</sup>, per attendere la produzione di una «nuova macchina di produzione italiana»<sup>55</sup> che poi nessuno vedrà mai. Quest'ultimo documento certifica in modo indiziario un evidente stato di tensione all'interno del Ministero. Si ha la sensazione che le cose stiano per cambiare, anche se non si capisce bene in quale direzione. Un passaggio della circolare gentiliana, in particolare, evoca misteriosi scenari di ripianificazione strategica: «è allo studio tutto un complesso programma per la introduzione della cinematografia negli Istituti medi di istruzione e nelle scuole elementari essendo opportuno che l'importante innovazione didattica abbia un unico indirizzo»<sup>56</sup>. Dichiarazioni, si diceva, piuttosto generiche, e sicuramente velleitarie: Gentile, poco più di un mese dopo, lascerà la titolarità del dicastero ad Alessandro Casati (e Lombardo Radice, convinto sostenitore delle proiezioni educative ma in crescente dissidio con il regime, abbandonerà la direzione delle scuole elementari), mentre per avere una nuova circolare ministeriale sul tema si dovranno attendere oltre tre anni<sup>57</sup>. Dichiarazioni, però, che risultano assai meno oscure se si guarda agli ulteriori sviluppi della cinematografia educativa in Italia, ovviamente condizionati, a partire dall'anno successivo, il 1924, dalla storia del Luce e dei suoi rapporti con il regime, orientati a un progetto politico nazionale di centralizzazione, controllo e propaganda poco interessato invece a sconvolgere l'azione didattica

<sup>53</sup> Ministero dell'Istruzione Pubblica, *Ordinanza ministeriale relativa ai programmi, gli orari, le prescrizioni didattiche, in applicazione del R.D. 1 ottobre 1923, n. 2195*, 11 novembre 1923, «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», 51, 22 novembre 1923, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, Roma, p. 4625. Il testo, firmato dal Ministro Gentile, fu in realtà scritto da Lombardo Radice.

<sup>54</sup> Ministero dell'Istruzione Pubblica, *La cinematografia scolastica. Circolare n. 32*, 21 aprile 1924, cit. in Remo Branca, *Scuola e cinema scolastico in Italia. Lineamenti storici e fonti della regolamentazione giuridica*, Cineteca Ministero della P.I., Roma, 1954, p. 38.

<sup>55</sup> *Ibidem.*

<sup>56</sup> *Ibidem.*

<sup>57</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione Pubblica, *Proiezioni luminose*, Circolare n. 87, «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», 3, 13 settembre 1927, in Remo Branca, *Scuola e cinema scolastico in Italia*, cit., pp. 39-42. La circolare firmata dal ministro dell'Istruzione Pubblica allora in carica, Pietro Fedele, conteneva indicazioni tecniche sugli impianti di proiezioni fisse e animate ma non sviluppava alcuna riflessione sugli utilizzi didattici delle immagini proiettate.

codificata dalla riforma Gentile e affidata in larga misura, per quanto riguarda l'istruzione primaria, non tanto alle innovazioni tecnologiche quanto all'autorità individuale del maestro. Di fronte alla piega che vanno assumendo gli eventi, quindi, il libero e polifonico dibattito sul cinema nelle scuole, pur beneficiando di nuovi spazi qualificati, come la rivista «Proiezioni luminose» dell'I IPL, perde definitivamente terreno e interlocutori, congelandosi nell'inerte riproposizione di questioni e argomentazioni già ampiamente discusse nella prima metà degli anni Dieci: una stagnazione, questa, che si protrarrà sino alla fine del decennio, quando, a rianimare il dibattito, interverrà la costituzione dell'I ICE e, soprattutto, la fondazione della «Rivista internazionale del cinema educatore»<sup>58</sup>. Ma questa è davvero un'altra storia, anche se plasmata da eredità e filiazioni con il precedente dibattito che andranno, prima o dopo, attentamente studiate.

### *Le micro teorie dei maestri (e delle maestre)*

Nei successivi capitoli di questo volume cercheremo prima di tutto di tracciare un quadro storico di contesto, interessato a presentare in sintesi le concrete iniziative pratiche e organizzative in materia di cinema educativo (capitolo I), sempre in costante dialogo con la riflessione teorica. Subito dopo entreremo nel cuore di questa riflessione, affrontando alcune delle questioni messe in gioco dalla teoria e provando a rispondere ad alcuni interrogativi. Come vengono declinati i rapporti tra le proiezioni e l'insegnamento delle singole materie (capitolo II)? Quale idea di cinema, naturalmente legata a un certa idea di scuola, emerge dal dibattito (capitolo III)? Come sono «pensati» i due principali e inconsapevoli destinatari sociali di tutte queste riflessioni, ossia l'infanzia e il popolo (capitolo IV)?

Nelle restanti pagine di questa introduzione ci preme invece mettere a fuoco alcune caratteristiche generali del dibattito, da tenere costantemente presenti nella valutazione storica delle questioni appena accennate e quindi nella lettura dei capitoli successivi.

Un primo aspetto da considerare è la natura prevalentemente «micro-teorica»<sup>59</sup> degli interventi dell'epoca, e non solo di quelli selezionati. Sono pochi, infatti, coloro che intervengono in modo reiterato sul

<sup>58</sup> Cfr. Christel Taillibert, *L'Institut international du cinématographe éducatif. Regards sur le rôle du cinéma éducatif*, L'Harmattan, Paris, 1999.

<sup>59</sup> Con il termine «micro-teorie», proposto da Quaresima e Mazzei, si identificano quelle riflessioni «che al tempo avevano trovato sede, in un solo testo (anche breve), ma che, come qualità della riflessione, risultavano in sé compiute nel loro contesto originario» (Luca Mazzei, *I percorsi della teoria*, cit., p. 237; si veda anche l'introduzione dei curatori all'importante dossier *Microteorie. Cinema muto italiano pubblicato* su «Bianco e Nero»: Leonardo Quaresima, Luca Mazzei, *Voci minori?*, «Bianco e Nero», LXVI, 550-551, ottobre 2004-aprile 2005, pp. 17-22).



tema: tra questi, l'insegnante, romanziere e pedagogista napoletano Michele Mastropaolo (che raccoglie parte dei suoi interventi nel volume *Cinematografo e scuola popolare*), il sociologo Lino Ferriani (ma nei suoi testi su cinema ed educazione si ripete spesso), i già ricordati Geisser e Fabietti (che però scrivono molto soprattutto in funzione della loro «militanza» ai vertici, rispettivamente, del CNPL e della sezione milanese dell'INM). Ben più numerosi sono coloro che intervengono in modo anche approfondito (come Natalina Baudino o Francesco Orestano) ma con un solo testo (e questo dato potrebbe giustificare, ma solo in piccola parte, quella patente di occasionalità assegnata da Cremaschi a tutto il dibattito).

I contributi proposti sono rappresentativi delle principali tipologie formali ed editoriali che contraddistinsero la variegata polifonia del dibattito: l'articolo di rivista, educativa (Campetti, Napolitano, Orano, Picozzi, Pompei, Feliziani, Loria, Fabietti), cinematografica (Mansueti, Monticelli, Fornaro, Bressan, Centofanti) o altro (come Barbera, Fossa, Geisser e Topi rispettivamente su «Civiltà Cattolica», «La scena illustrata», «La riforma sociale» e «La tribuna»); il volume monografico, sia pure non troppo corposo (Buracci e Mastropaolo), la conferenza pubblica (Chellini, Romani, Scialdoni, Tinivella, Terracini), il discorso istituzionale (Orlando, Ricci), l'intervento parlamentare (Treves), la relazione tecnica (quella preparata da Orestano, «coadiuvato da una speciale commissione di maestri presieduta dal prof. Angelo Schirollo»<sup>60</sup>, su diretta commissione dell'INM), la circolare ministeriale (quella firmata dal sottosegretario Dario Lupi nel 1923). Quasi tutti i testi proposti sono in sé compiuti: fanno eccezione le riflessioni di Saverio De Dominicis, tra i più importanti pedagogisti del periodo, estrapolate dal suo ben più voluminoso studio sulla scienza comparata dell'educazione<sup>61</sup>.

Una larga parte degli autori appartiene al mondo dell'insegnamento, e tra di loro la componente più rappresentata è certamente quella dei maestri di scuola elementare, come Natalina Baudino (che però interviene in qualità di direttrice della scuola «Niccolò Tommaseo» di Torino), Gisella Chellini (maestra della scuola maschile «Gioacchino Rossini» di Firenze), Michele Mastropaolo (molto attivo nell'Unione magistrale nazionale). Meno frequente è la presenza di professori della scuola secondaria (come Socrate Topi, professore di liceo a La Spezia e futuro preside a Urbino, Luigi Scialdoni insegnante di ginnasio, e segretario del provveditorato scolastico di Napoli, o Alfonso Napolitano,

<sup>60</sup> Giovanni L. Livoni, *Il cinema e l'insegnamento. Nostra intervista con il prof. Emidio Agostinoni, dell'Istituto Nazionale Minerva*, «La Cinematografia Italiana ed Estera», IX, 3, 15 febbraio 1915, p. 21.

<sup>61</sup> Saverio De Dominicis, *Scienza comparata dell'educazione. Vita interna della scuola*, Abele Boerchio, Pavia, 1911.

professore con incarichi direttivi nella scuola campana). Discreta, infine, è la presenza di docenti universitari (Francesco Orestano, professore di filosofia morale all'Università di Palermo, Achille Loria, autorevole economista dell'ateneo torinese, De Dominicis e Nicola Fornelli, professori di pedagogia rispettivamente nelle Università di Pavia e Napoli).

La prevalenza di insegnanti delle scuole elementari tra i protagonisti del dibattito non deve sorprendere: non solo è un sintomo della crescente rilevanza, nell'Italia giolittiana, dell'istruzione primaria all'interno del sistema scolastico nazionale<sup>62</sup>, ma rivela anche almeno quattro diversi aspetti generali dei discorsi sulle proiezioni educative. Prima di tutto essa appare come una delle positive conseguenze di un processo di riqualificazione culturale e professionale che solo da fine Ottocento aveva consentito agli insegnanti di iniziare «a dare il loro contributo di critica e di esperienza alla vita della scuola»<sup>63</sup>. Lasciamo che sia la maestra, e futura direttrice, Alice Terracini, in apertura della sua conferenza del 1913 sul cinema, a disegnare il ritratto del maestro «nuovo», forse un po' idealizzato e non generalizzabile, ma storicamente attendibile:

la maggiore coltura del maestro, la preparazione razionale ch'egli fa prima di presentarsi alla Scuola, il desiderio costante di migliorarsi, il contatto ch'egli cerca di mantenere col movimento sociale e intellettuale del mondo intero. Donde i suoi studi

<sup>62</sup> La bibliografia sulla storia della scuola elementare in Italia tra Otto e Novecento è troppo estesa per poterne proporre in questa sede anche solo una selezione. Ci limitiamo pertanto a rimandare solo a uno studio di riferimento ormai classico: Ester De Fort, *La scuola elementare in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Il Mulino, Bologna, 1996.

<sup>63</sup> Dina Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma, 1975. Per un approfondimento di contesto cfr. Giorgio Chiosso, «Valenti, mediocri e meno che mediocri». *I maestri alla conquista della loro professione*, e Carla Ghizzoni, *Essere maestri in Italia fra Ottocento e Novecento*, entrambi in Egle Becchi, Monica Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 419-453, 454-491; Roberto Sani, Angelino Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita & Pensiero, Milano, 2003; Sante Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Sintagma, Torino, 1998; Carmela Covato, Anna Maria Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici, Roma, 1994; Francesco De Vivo, *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, La Scuola, Brescia, 1986; Giovanni Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento: condizioni economiche e status sociale*, «Nuova rivista storica», LXI, 1-2, 1977, pp. 43-84.

ininterrotti, la collaborazione nei periodici didattici, il contributo agli studi di psicologia infantile, i riassunti delle esperienze fatte nel mondo scolastico, basi di nuove teorie, di modificazioni da introdurre a beneficio dell'istruzione e della educazione (cfr. *infra*, p. 255).

Ci pare significativo che questo profilo così dinamico e professionalmente maturo, pur declinato al maschile, sia descritto da una maestra. Dopo il compimento del processo di unificazione, infatti, il ruolo delle donne nell'istruzione primaria cresce sensibilmente: «in nessun paese l'affermazione della figura della maestra elementare fu altrettanto rapida, clamorosa e legata all'iniziativa pubblica come l'Italia»<sup>64</sup>. Ecco allora presentarsi con evidenza il secondo aspetto conseguente alla forte presenza di insegnanti della scuola elementare nel dibattito: la visibilità delle donne come soggetti attivi di un discorso «micro-teorico» sul cinema, una condizione pressoché inesistente in altri contesti disciplinari di riflessione sul nuovo medium. Nel corpus antologizzato gli scritti femminili sono sei (Baudino, Campetti, Terracini, Chellini, Buracci, Romani), sui trentacinque complessivi, ossia il 15%: una percentuale decisamente bassa in termini assoluti, ma straordinariamente elevata in termini relativi, tanto più se si considera che due di loro (quelli di Baudino e Buracci) sono tra i più estesi dell'intero corpus. Anche se questi sei testi sviluppano molte argomentazioni non dissimili da quelle espresse dai colleghi maschi nei rimanenti ventinove, essi andranno prima o poi interrogati in un'approfondita prospettiva di genere<sup>65</sup>, attenta a cogliere le peculiarità di certe posizioni (come quella di Natalina Baudino, molto determinata nel rivendicare per la donna «colta ed esperta educatrice» un ruolo

<sup>64</sup> Simonetta Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in Simonetta Soldani, Gabriele Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea, vol. I. La nascita dello Stato nazionale*, Il Mulino, Bologna, 1993, pp. 75-76. Sul ruolo delle maestre nell'Italia tra Otto e Novecento, oltre al saggio appena citato della Soldani, si vedano: Carla Ghizzoni, Simonetta Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Sei, Torino, 2008; Giovanni Genovesi (a cura di), *Donne e formazione nell'Italia unita: allieve, maestre e pedagogiste*, Franco Angeli, Milano, 2003; Carmela Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996; Teresa Bertilotti, *Le «sdegnosette che masticano Dante»*, «Parole Chiave», 26, 2001, pp. 281-296; Id., *Lo Stato e le «maestre dei tempi nuovi»*, in Stefania Bartoloni (a cura di), *Per le strade del mondo. Laiche e religiose fra Otto e Novecento*, il Mulino, Bologna, 2007, pp. 129-151.

<sup>65</sup> Un primo tentativo di definizione e interrogazione del corpus è in Domenico Spinosa, *The Didactic-Instructive Task of Cinema (1907-1918) in Italian Women's Writings*, in Sophia Bull, Astrid Söderbergh (a cura di), *Not so Silent. Women in Cinema before Sound*, Stockholm University, Stockholm, 2010, pp. 80-84.

decisionale «nella compilazione dei programmi di studio per la scuola elementare») e capace di ricostruire la complessità culturale di certi percorsi intellettuali (come quelli di Baudino e Buracci, molto diversi eppure curiosamente uniti da una comune attenzione per il pensiero di Caterina Franceschi Ferrucci, pedagogista cattolica nata e vissuta nell'Ottocento)<sup>66</sup>.

In terzo luogo, la ricorrente presenza di maestre e maestri nel dibattito spiega in parte come mai nei discorsi teorici vi sia una prevalente attenzione all'istruzione elementare. Questa prevalenza, tuttavia, è motivata anche da ragioni più articolate che ispirano non solo i contributi degli insegnanti della scuola primaria. Da più parti, all'interno del dibattito, si è convinti che le proiezioni luminose, fisse o animate, siano di particolare «grandissima utilità [...] nelle scuole popolari, fornendo un grandissimo aiuto allo insegnamento in tutto il periodo della istruzione primaria e nelle scuole medie» (cfr. Fornaro, *infra*, p. 339). Perché il cinema è ritenuto più idoneo nel primo ciclo scolastico? Per almeno due ragioni: da un lato perché la scuola elementare e il cinema sono entrambi prossimi, per vocazione, alla categoria socio-culturale e ideologica del «popolo», dall'altro lato, perché gli effetti positivi delle proiezioni sono più efficaci sui bambini, la cui «capacità intellettuale [...] è più subordinata ai sensi» (cfr. [Barbera], *infra*, p. 276). Come osserva infatti De Dominicis,

la mente progredita e matura può vedere e rappresentare quello che non ha virtù di vedere e di raffigurare la mente adolescente; e perciò è più logico che scarseggino e siano ridotti al solo necessario i mezzi ausiliari didattici nell'insegnamento superiore, anziché manchino o scarseggino nelle scuole per i ragazzi e i giovanetti (cfr. *infra*, p. 197).

In quarto e ultimo luogo, la cogenza tra insegnamento e riflessione teorica, tra pratica didattica e speculazione, dimostra come i discorsi sulle proiezioni educative si affidino in larga misura alle osservazioni sul campo e alla raccolta di dati empirici, seguendo una tradizione in fondo inaugurata, come si diceva in apertura, dall'articolo di Ricci del 1896 e dalle sue proiezioni di lanterna magica per i bambini.

<sup>66</sup> Cfr. Natalina Baudino, *Conferenza tenuta alla Filotecnica di Torino addì 9 marzo 1888 in commemorazione di Caterina Franceschi-Ferrucci*, Vincenzo Bona, Torino, 1888 (estratto da «Il collaboratore della scuola», aprile 1888); Angelina Buracci, *Il pensiero educativo di Caterina Franceschi Ferrucci e la moderna cultura femminile*, Baragiola, Menaggio, 1913.

## Osservazioni sul campo

Alcuni degli autori antologizzati chiamano in causa la loro esperienza diretta di insegnanti e di educatori, osservando le reazioni degli scolari alle proiezioni (Campetti, Baudino, Chellini), analogamente a quanto negli stessi anni stavano facendo, con i loro pazienti, neurologi come Giuseppe D'Abundo<sup>67</sup> o psichiatri come Mario Umberto Masini, Giuseppe Vidoni<sup>68</sup> e Guglielmo Mondio<sup>69</sup>. Forse il parallelismo potrà sembrare forzoso e ideologico, ma a ben vedere, in entrambi i casi, l'osservazione dell'"altro" (il malato o il discente) nasce spesso dall'esercizio di un potere esercitato dall'osservatore sull'osservato, e dalla preoccupazione di normare la fenomenologia spesso alterata dei comportamenti di quest'ultimo, soprattutto di quelli emotivi: un problema, questo del rapporto tra la norma e la potenziale alterazione psicologica dello spettatore da educare (o da rieducare), che approfondiremo negli ultimi due capitoli.

L'attenzione alla dimensione esperienziale della visione pervade comunque ampi settori del dibattito, legati non solo al mondo della scuola elementare. Notevole è il caso di Domenico Orano, che fonda le sue riflessioni e, soprattutto, le sue concrete iniziative sul cinema a partire da un'attenta osservazione, condotta nell'arco di «tre mesi di esperimenti» (cfr. *infra*, p. 176), del pubblico popolare del Testaccio. L'idea di aprire un cinematografo per i ragazzi del popolo e per gli operai del noto quartiere della capitale, resa possibile dalla sensibilità per l'educazione popolare dimostrata dalla giunta comunale guidata da Ernesto Nathan<sup>70</sup>, era maturata in Orano anche sulla base dei dati statistici socio-demografici raccolti nel corso di un'imponente inchiesta da lui stesso condotta nel corso del 1908, fondata su migliaia di interviste e su innumerevoli rilievi statistici<sup>71</sup>. Nell'Italia del primo Novecento mancano, a differenza che in altri paesi come gli Stati Uniti e la Germania, sociologicamente più sensibili al nuovo

<sup>67</sup> Giuseppe D'Abundo, *Sopra alcuni particolari effetti delle proiezioni cinematografiche nei nevrotici*, «Rivista italiana di neuropatologia, psichiatria ed elettroterapia», IV, 10, ottobre 1911, ora in Silvio Alovisio, *L'occhio sensibile*, cit., p. 154 ss.

<sup>68</sup> Mario Umberto Masini, Giuseppe Vidoni, *Il cinematografo nel campo delle malattie mentali e della criminalità. Appunti*, «Archivio di antropologia criminale, psichiatria e medicina legale», Torino, XXVI, 5-6, 1915, ora in Silvio Alovisio, *L'occhio sensibile*, cit., p. 173 ss.

<sup>69</sup> Guglielmo Mondio, *Il cinematografo nell'etiologia di malattie nervose e mentali soprattutto dell'età giovanile*, «Il manicomio. Archivio di psichiatria e scienze affini», 38, 1925, ora in Silvio Alovisio, *L'occhio sensibile*, cit., p. 192 ss.

<sup>70</sup> Sulle illuminate politiche scolastiche della giunta Nathan si veda Luigi Volpicelli, *Storia della scuola elementare a Roma dopo l'Unità. Seconda edizione interamente rifatta*, Marcello Ferri, L'Aquila, 1981, pp. 143-158.

<sup>71</sup> Domenico Orano, *Come vive il popolo di Roma*, Croce, Pescara, 1912.

medium, indagini qualitative e quantitative sul pubblico cinematografico. L'inchiesta di Orano nel quartiere Testaccio rappresenta una parziale ma significativa eccezione: tra i dati, poi pubblicati dall'autore nel 1912, ve ne sono infatti anche alcuni sul ruolo del cinematografo. I risultati dimostravano che nel primo decennio del nuovo secolo in certi settori della classe operaia si stava consolidando il consumo cinematografico<sup>72</sup>.

Anche le riflessioni di Fabietti, presentate come l'esito di un'«inchiesta personale e diretta» (cfr. *infra*, p. 349), muovono dalla raccolta di alcuni dati empirici, in questo caso relativi alle frequenze quantitative del pubblico cinematografico milanese. Le sue considerazioni sulla necessità di un cinema educativo attraente, non noioso, capace di competere con il cinema commerciale nascono inoltre da una ripetuta osservazione del pubblico delle classi popolari:

ho visto proiettare una quantità di films d'ogni genere e preso nota degli argomenti che svolgevano e dell'impressione che lasciavano in me e su spettatori di varia età e condizione, specialmente giovani operai e fanciulli; mi son fatta una ragione dei gusti e delle predilezioni del pubblico che frequenta i cinematografi popolari (cfr. *infra*, p. 349).

Il saggio della Buracci muove da osservazioni sul campo ancora più mirate e accurate, raccolte, come dichiara subito l'autrice, «nelle mie numerose visite ai cinematografi della nostra città» (cfr. *infra*, p. 319). Buracci descrive in dettaglio, prima di tutto, le sale cinematografiche, o meglio, quella che oggi si potrebbe chiamare la struttura del «dispositivo»: l'architettura delle facciate e degli interni, i manifesti e le fotografie promozionali, la sala d'aspetto, gli strilloni che reclamizzano il programma e le maschere che accompagnano in sala, gli arredi, i lampadari, le poltrone, la musica che accompagna la proiezione ecc. Segue poi un'attenta descrizione del pubblico, colto nella sua eterogeneità sociale e di genere, e uno studio delle reazioni degli spettatori, in particolare dei bambini e degli adolescenti. Come ha scritto Mazzei, la Buracci redige «annotazioni insieme sintetiche e precise [...], il suo fine [è] analizzare i meccanismi psico-sociologici che in quello spazio si attivano»<sup>73</sup>.

Non è raro, infine, il caso di coloro che, come Scialdoni, Mastropaolo

<sup>72</sup> «Il cinematografo è entrato nell'usanza popolare», osserva Orano, «è incredibile il fascino della pellicola cinematografica, sia sopra l'operaio della sonante officina che sul contadino analfabeta [...]. Una famiglia mi confessò candidamente che sei soldi alla settimana li metteva da parte per il cinematografo. Un'altra, più larga nel fissare le spese di lusso, aveva stabilito per lo stesso scopo due lire al mese» (Domenico Orano, *Come vive il popolo di Roma*, cit., pp. 673-675).

<sup>73</sup> Luca Mazzei, *Angelina Buracci cinepedagoga*, cit., p. 96.



o la Romani ricordano la loro personale esperienza di spettatori, profilando vagamente un'ipotesi di metodologia empirica fondata sull'auto-osservazione: un'ipotesi, questa, che grazie soprattutto alle riflessioni di Mario Ponzo<sup>74</sup> e, successivamente, di Agostino Gemelli<sup>75</sup>, vanamente aspirava, nello stesso periodo, ad assumere in ambito psicologico un'evidenza quasi scientifica.

### *Una riflessione elitaria*

Le voci di coloro che riflettono sul destino delle proiezioni educative nella scuola e nella società sono legate a contesti ideologici non solo diversi ma spesso anche in conflitto. Malgrado l'età giolittiana sia segnata dalla controversa ricerca di un'intesa, anche culturale, tra certi settori del liberalismo e del cattolicesimo, e anche se le differenti posizioni sul cinema non sempre corrispondono a determinate e distinte posizioni ideologiche, tagliando invece obliquamente il panorama ideologico-politico dell'epoca<sup>76</sup>, resta innegabile che l'Italia laica e anticlericale a cui aderisce il massone Orano non è quella cattolica di Costetti e dei Gesuiti, così come l'Italia popolare e anticapitalista di Fabietti non è quella liberale e borghese di Orlando. In tutti i casi, però, è sempre in gioco solo il punto di vista di un'*élite*, ben distinta da più ampie fasce della popolazione. La questione morale, così legata alla questione educativa, non coinvolge infatti lo spettatore borghese, adulto, colto, capace di discernere il bene dal male, la realtà dall'illusione: gli spettatori a rischio sono piuttosto i bambini e i proletari (per non parlare delle donne e dei nevrotici). Che siano, metaforicamente, «un vaso da riempire» o un «focolare da accendere», per riprendere una distinzione di Giovanni Rosadi<sup>77</sup>, gli scolari, i garzoni di bottega, gli operai, i disoccupati non beneficiano, in larga parte dei discorsi pedagogici sul cinema, di una piena, matura autonomia cognitiva, morale o estetica, né sono in grado di recepire in modo consapevole ciò che vedono al cinema. Sono spettatori reattivi, ingenui, eccitabili. Ciò che sembra in parte sfuggire ad alcuni di questi autori, in particolare di

<sup>74</sup> Mario Ponzo, *Di alcune osservazioni psicologiche fatte durante rappresentazioni cinematografiche*, «Atti della R. Accademia delle scienze di Torino», XLVI, 15, 1911, ora in Silvio Alovio, *L'occhio sensibile*, cit., p. 184 ss.

<sup>75</sup> Agostino Gemelli, *Le cause psicologiche dell'interesse nelle proiezioni cinematografiche*, «Vita e Pensiero», XII, 17, 4, aprile 1926.

<sup>76</sup> In altri termini, ci possono essere dei liberali e dei cattolici ostili al cinema (rispettivamente, Avellone e i Gesuiti) e altri favorevoli (rispettivamente Orlando e Costetti), così come ci possono essere dei socialisti che non si oppongono all'introduzione della Censura, come Treves, e altri che invece la criticano, come Fabietti.

<sup>77</sup> Giovanni Rosadi, *[Discorso per l'inaugurazione della sala "Minerva" di Roma]*, «La Cultura Popolare», IV, 20-21, 30 novembre-15 dicembre 1914, p. 965.

quelli più legati al positivismo<sup>78</sup> – e che invece era stato colto nei primi testi teorici sul cinema (vedi in particolare Fossi)<sup>79</sup> – è che il pubblico cinematografico si sta sempre di più connotando come una «impersonal community»<sup>80</sup> nella quale i consumatori vanno integrandosi in una prospettiva interclassista, intergenerazionale e intersessista.

Oltre al comune elitarismo, i discorsi pro o contro il cinema presentano almeno due ulteriori aspetti di condivisione, meritevoli, in queste considerazioni introduttive, di un breve approfondimento.

In primo luogo la visione del cinema e della sua potenza comunicativa è sempre *ambivalente*. Quasi paradossalmente, nei discorsi meno euforici rispetto all'uso educativo del cinema, questo è anche celebrato come un medium straordinario mentre nei discorsi più costruttivi è visto anche come un medium pericoloso. I Gesuiti, per esempio, pur molto allarmati dal cinema, dichiarano che «nessuna invenzione moderna [...] coopera in modo più efficace, intensivamente ed estensivamente, alla diffusione delle idee tra le moltitudini»<sup>81</sup>. Per i sostenitori del cinema educativo, invece, il nuovo medium (come si dirà meglio nel capitolo IV) è in prima battuta un'influente «anti-scuola» (Fabietti, cfr. *infra*, p. 343), attraente, efficace, moderna; proprio nella sua potenza negativa si annida quell'energia comunicativa che occorre convertire in una scuola positiva. In tutti i casi, comunque, il cinema appare come una sorta di super medium, sempre vincente nel confronto con altri mezzi di comunicazione, siano questi il libro (Orlando, Fabietti), la pubblicità (Orlando), l'oratoria tradizionale (Orano), l'illustrazione (Fabietti) o il teatro (Orano, Orlando). Il paradosso di queste ambivalenze nella definizione e nella valutazione sociale del cinema è in realtà solo apparente, o quanto meno non deve sorprendere. Nei discorsi del primo Novecento votati all'intervento politico e sociale è infatti tipica la tendenza a individuare in un determinato fenomeno della modernità la causa di un problema e al tempo stesso la sua possibile soluzione: il paradigma di questa visione ambivalente è l'elettricità, percepita non solo come l'indizio dei mali della civiltà ma

<sup>78</sup> La pedagogia idealista si mostra infatti più sensibile di quella positivista al rapporto tra il discente e la dimensione etica, vedendo in questa una funzione non regolativa ma costitutiva dell'azione pedagogica, e proponendo una concezione dell'alunno come soggetto responsabile delle proprie azioni e del proprio pensiero (su questi aspetti cfr. le illuminanti riflessioni di Hervé A. Cavallera, *Pedagogia e modernizzazione: tappe e problemi*, in Franco Cambi, Simonetta Ulivieri [a cura di], *Modernizzazione e pedagogia in Italia*, Unicopli, Milano, pp. 31-32).

<sup>79</sup> Giovanni Fossi, *Il pubblico del cinematografo*, «La rivista fono-cinematografica», 11, febbraio 1908, p. 20; poi in «Il Secolo Illustrato», 27 marzo 1908.

<sup>80</sup> Rachel Low, Roger Manvell, *The History of the British Film 1896-1906*, Allen and Unwin, London, 1948, p. 15.

<sup>81</sup> *Cinematografo e moralità pubblica*, «Civiltà Cattolica», LXV, IV, 1546, 21 novembre 1914, p. 422.



anche – si pensi all'elettroterapia – come un rimedio per combatterli<sup>82</sup>. Quest'ultima considerazione ci porta al secondo aspetto comune a tutti i discorsi educativi sul nuovo medium: il cinema è sempre visto come un fenomeno della modernità, come un prodotto della scienza più avanzata. Si legga per esempio quanto dice Rosadi:

Già di per se stessa la proiezione, che pare il prodigio di un negromante, rappresenta uno di quegli avanzamenti nel cammino delle conquiste tecniche, il quale sarebbe tanto più maraviglioso quanto meno ci avessero abituati alla maraviglia le ultime scoperte del fonografo, dei raggi Roentgen, del motore a scoppio, del telegrafo senza fili. [...] La proiezione è dunque in se stessa una nota di progresso<sup>83</sup>.

Già nel primo decennio del Novecento, la nascente riflessione teorica italiana aveva colto con lucidità i legami tra il cinema e l'esperienza moderna. Nei testi pedagogici del decennio successivo, così come in quelli scientifici, però, il focus della riflessione si sposta: da un'attenzione più generale all'esperienza della modernità si passa al confronto con alcuni aspetti specifici della modernità stessa, considerati anche dal punto di vista della loro gestione sociale: l'intensificazione quasi traumatica dello sguardo, l'eccitazione nervosa, l'estensione e immediata accessibilità dei contenuti, la nascita di un pubblico nuovo.

### *Una riflessione di comunità e d'intervento*

Un ulteriore aspetto della riflessione sul cinema educativo nell'Italia del primo Novecento, già intuibile da queste ultime considerazioni, è rappresentato dalla dimensione *collettiva* del dibattito. In questo contesto scientifico e professionale le riflessioni sul cinema circolano, si confrontano, "rimpallano" da un testo all'altro, si trasformano in autentici avvenimenti discorsivi, generando una sorta di teoresi condivisa il cui statuto *comunitario* non ha eguali in altri ambiti epistemici pur molto attenti al nuovo medium, come per esempio le scienze della mente. Le voci che compongono il dibattito si muovono all'interno di gerarchie spesso anche piuttosto rigide, ma pur sempre legate alla logica di comunità sodale e a una fitta rete di scambi. La trama delle correlazioni si palesa, per esempio, nel gioco delle citazioni, evidente anche all'interno del corpus antologizzato: Giglio cita Baudino e Cam-

<sup>82</sup> Cfr. Mireille Berton, *L'apparato psichico come macchina elettrofisiologica: cinema e psicanalisi all'alba della modernità*, in Lucilla Albano, Veronica Pravadelli (a cura di), *Cinema e psicoanalisi*, Quodlibet, Macerata, 2008.

<sup>83</sup> Giovanni Rosadi, *[Discorso per l'inaugurazione della sala "Minerva" di Roma]*, cit., p. 964.

petti, Mastropaolo e Treves citano Orlando, Picozzi e Scialdoni citano Fornelli, i Gesuiti citano Orestano, Feliziani obietta a Pompei, che a sua volta elogia Geisser e così via. La citazione si trasforma talora in plagio parziale<sup>84</sup>, o persino integrale<sup>85</sup>. In questo dialogo a distanza intervengono anche le riviste cinematografiche, che non solo sviluppano in molti casi una riflessione autonoma e continuativa sul tema<sup>86</sup> e offrono un aggiornato servizio di informazione su quanto si sta facendo in Italia e nel mondo ma si dimostrano anche molto attente a rendere conto del dibattito interno alla comunità pedagogico-educativa, attraverso la ripubblicazione di articoli già apparsi su quotidiani o riviste di settore<sup>87</sup>, e anche tramite la pubblicazione, in originale o in traduzione, di contributi scientifici prodotti soprattutto in ambito francese<sup>88</sup>. Significativa è anche l'intenzione, da parte della stampa cinematografica, di non limitarsi a una semplice operazione di riporto e di divulgazione, ricercando invece un dialogo diretto con il mondo della cultura pedagogica e delle istituzioni: si vedano, per esempio, le interviste a Fornelli, Agostinoni, Grippo, o la dedica del contributo di

<sup>84</sup> Si veda per esempio quanto scrive la Terracini nel suo testo ripubblicato in questo volume: «Perché l'idea penetra nella mente del fanciullo mediante la sua incorporazione col mondo fisico», affermazione presa letteralmente dal testo della Baudino (*Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare*, cit.).

<sup>85</sup> Come nel singolare caso della professoressa Anita Marradi, che nel suo *Il cinematografo, l'educazione sociale e la scuola. Lezione detta alle allieve dei corsi normali della scuola del R. Conservatorio di S. Chiara*, Tip. V. Bongi, San Miniato, 1912, ripropone, «non sappiamo se per graziosa concessione o per plagio spudorato, il testo del Napolitano (*Il cinematografo, l'educazione sociale e la scuola*, «Rivista di pedagogia», V, 5, giugno 1910, ripubblicato in questo volume): non in forma d'estratto ma come volumetto», non distaccandosi dall'originale «nemmeno nell'impostazione redazionale» (cfr. Sergio Raffaelli, *Parole di film*, cit., p. 226). Caso pressoché identico per il testo di Santina Rifici (*Il cinematografo nella scuola*, Tip. D'Amico, Messina, 1918), riproduzione integrale del contributo di Antonio Romeo (Antonio Romeo, *Il cinematografo nella vita e nella scuola*, Tipografia della «Nuova Rossano», Rossano, 1913).

<sup>86</sup> È il caso di riviste come «Lux», «La cinematografia italiana ed estera», «L'Illustrazione cinematografica», «Novissima Echo», oltre naturalmente a riviste interamente dedicate alle proiezioni educative come «Luce et Verbo» «Proiezioni luminose», «Arte Luce Parola», e «La conquista cinematografica». Per un approfondimento del contesto milanese cfr. Claudia Corbetta, *Cinema, cultura ed educazione nelle prime riviste cinematografiche*, «Comunicazioni sociali», XVI, 3-4, 1994, pp. 410-422.

<sup>87</sup> Il testo di Socrate Topi, solo per fare un esempio, uscito in origine su «La Tribuna», è ripubblicato da «Luce et Verbo» e dall'«Illustrazione cinematografica».

<sup>88</sup> «L'Illustrazione cinematografica», per esempio, pubblica nell'estate 1913 il testo di una conferenza di Léopold Bellan, pioniere delle proiezioni educative di Stato in Francia (cfr. *Le cinéma scolaire. Conférence de M. Léopold Bellan*, «L'Illustrazione cinematografica», II, 15, 5-10 agosto 1913, pp. IV-VI).

Cesare Mansueti sul cinema nei riformatori ad Alessandro Doria, artefice di una storica riforma degli istituti di pena per i minorenni.

La tendenziale organicità del dibattito interno al mondo pedagogico-didattico è confermata anche dal comune richiamarsi degli autori alla lezione di autorevoli pedagogisti come Luigi Credaro, Giuseppe Sergi, Ferdinand Buisson, Nicola Fornelli, Saverio De Dominicis, Pietro Romano, Aristide Gabelli ecc. La rete dei riferimenti discorsivi prevede anche una sistematica ed estesa attenzione al contesto internazionale delle sperimentazioni cine-educative e delle iniziative di regolamentazione del consumo cinematografico. Lino Ferriani guarda soprattutto agli Stati Uniti, i Gesuiti e lo psicologo Mario Ponso<sup>89</sup> citano in prevalenza autori e iniziative del mondo tedesco, la Romani ricorda le proposte di Inghilterra e Belgio, ma il punto di riferimento egemone resta il contesto francese, soprattutto dopo la costituzione, nella primavera 1916, della Commissione extra-parlamentare sul cinema scolastico voluta dal governo transalpino. Quasi sempre le realtà estere sono chiamate in causa per dimostrare che negli altri paesi si è partiti prima e si è fatto di più, ma c'è anche chi rivendica all'Italia un primato in tema di proiezioni educative. È quanto sostiene, per esempio, Emidio Agostinoni, all'indomani del III convegno nazionale dell'Unione Italiana Educazione Popolare, tenutosi a Roma dal 27 al 19 febbraio 1916: in quell'occasione, dice il direttore dell'INM, Edouard Petit, ispettore generale per l'istruzione popolare in Francia, ha modo di conoscere le iniziative di «Minerva» e ne resta ammirato:

dopo aver tutto veduto e udito promise senz'altro che in Francia avrebbe seguito il nostro esempio, e dopo soli 52 giorni usciva il noto decreto del Presidente della Repubblica. La notizia si presta ad una prima constatazione: gli effetti del nostro convegno si fanno sentire prima in Francia che in Italia<sup>90</sup>.

La precisazione di Agostinoni non ha nulla di sciovinista, al contrario: la Francia è chiamata in causa come esempio virtuoso, da contrapporre invece all'incostanza e alla lentezze del governo italiano in materia di cinema educativo. Non sorprende invece che quasi contemporaneamente il ministro della Pubblica Istruzione Pasquale Grippa, nella già ricordata intervista rilasciata a Fornaro, rievochi – senza però mai citare l'INM – lo stesso episodio, trasformandolo da conferma dell'inefficienza italiana nell'ennesima, retorica celebrazione della nostra capacità di precorrere i tempi rispetto agli stranieri sempre poveri di idee (cfr. *infra*, p. 338 ss.).

<sup>89</sup> Cfr. Mario Ponso, *Il valore didattico del cinematografo*, «Rivista di psicologia», X, 1, gennaio-febbraio 1914, poi in Silvio Alovio, *L'occhio sensibile*, cit., p. 149 ss.

<sup>90</sup> Emidio Agostinoni, *Il cinematografo nelle scuole*, «L'illustrazione cinematografica», V, marzo 1916, p. 4.

Il rilievo polemico di Agostinoni (rincarato, nello stesso testo, anche dalla preoccupata denuncia del definitivo taglio dei già esigui fondi pubblici ordinariamente elargiti all'INM) è l'indizio di un altro aspetto peculiare del dibattito teorico sulle proiezioni, ossia il suo presentarsi come una riflessione profondamente intrecciata con le questioni pratiche e votata, spesso quasi in modo militante, all'*intervento*, ossia ispirata dalla determinata volontà di cambiare concretamente la situazione. Non sono pochi coloro che cercano il dialogo con la politica, sollecitano l'attenzione degli amministratori, invocano provvedimenti. Un'intenzione comune a buona parte degli interventi selezionati nel corpus è proprio quella di ricollocare il cinema dentro una concreta *pratica sociale* educativa, didattica, politica, religiosa ecc.

La circostanza più frequente nei discorsi sulle proiezioni educative è, prevedibilmente, il costante riferimento da parte degli insegnanti alla loro pratica professionale e al loro lavoro in classe. In alcuni casi, inoltre, lo statuto militante e pratico degli interventi è garantito dal loro riferirsi alle attività istituzionali di realtà organizzate. Tre dei testi presentati, per esempio, quelli di Orlando, Ricci (1912) e Orestano, sono legati alle pratiche educative promosse dall'INM. Tutti e tre i contributi sono pubblicati su «La coltura popolare», rivista dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare, importante associazione educativa di orientamento socialista con la quale l'Istituto ha un solida relazione di partnership. Il nesso con le concrete pratiche educative delle realtà organizzate è importante anche in altri testi del corpus. Il sacerdote Costetti, animatore della Società emiliana di proiezioni, un'istituzione attiva nell'uso catechistico delle immagini proiettate, pubblica il suo studio sulla rivista «Luce et Verbo», bollettino ufficiale della società torinese Unitas, impegnata non solo nella produzione di film edificanti ma anche e soprattutto nella distribuzione di diapositive e film e nella vendita di attrezzatura di proiezione per parrocchie e collegi cattolici. Lo studio di Orano, come si è detto, vuole promuovere l'imponente lavoro di organizzazione educativa e di assistenza sociale condotto dall'autore nel quartiere operaio romano del Testaccio, e in particolare nel Ricreatorio Popolare. Analogamente, l'intervento di Fabietti tiene conto delle esperienze di cinema educativo promosse, di nuovo, dall'INM e, soprattutto, dall'Unione Italiana della Coltura Popolare, da lui presieduta.

Ancora più saldo è il legame con le pratiche didattiche negli interventi degli insegnanti.

Il rapporto con il cinema di quasi tutti gli autori citati, dunque, non si esaurisce nelle considerazioni teoriche ma si esprime anche attraverso un'instancabile e quasi febbrile attività di contatti istituzionali, di supporti logistici, di conferenze di formazione e promozione ecc. Come scrive Alfredo Centofanti nel 1914, solo la verifica pratica può «mettere in piena luce i vantaggi di un metodo, manifestarne i

difetti e suggerire la maniera di rimediarvi» (cfr. *infra*, p. 267). Si capisce allora per quale ragione il cinema in funzione educativa debba essere «soggetto a un metodo» (cfr. *infra*, p. 174 ss.), come auspica Orano già nel 1910.

### *Alla ricerca di un metodo*

La parola «metodo» ricorre spesso nei discorsi cine-educativi, quasi come una sorta di imperativo categorico. La troviamo, per esempio, nel titolo dell'articolo di don Costetti sull'utilizzo catechistico delle immagini proiettate (cfr. *infra*, p. 190 ss.), così come nelle «considerazioni generali» che aprono il contributo di Orestano sul cinema nelle scuole, pubblicato nel 1913. Nel giugno di quello stesso anno, durante la discussione parlamentare della legge sulla censura cinematografica, il deputato socialista Treves usa la stessa espressione: «Non ho bisogno di ricordare», egli dice riferendosi in particolare all'esperienza dell'INM, «come per iniziativa di uomini illuminati di ogni partito sia venuto in questi ultimi anni formandosi una scuola, un *metodo* di propaganda popolare, mediante la cinematografia» (cfr. *infra*, p. 265). Questa ricorsività del termine non è solo una passione nominalistica ma mette in gioco elementi di sostanza: a chiarirlo con la sua consueta lucidità è, nel 1911, Natalina Baudino, quando scrive che «il metodo d'insegnamento prepara il modo di pensare di un popolo dal quale dipendono la grandezza e la felicità o il decadimento di un paese» (cfr. *infra*, p. 189).

Se tutti i contributi che alimentano il dibattito sono quindi uniti dalla certezza che si debba costruire un metodo (ulteriore indizio della loro dimensione comunitaria), in essi non si propone tuttavia una sola soluzione, perfettamente univoca. Le differenze metodologiche, anzi, paiono a volte incommensurabili, e tenteremo di rilevarne alcune nel III capitolo. Al di là delle diverse posizioni, tuttavia, nei vari interventi si coglie sempre una sorta di afflato comune, di convinzione unanime: sottoporre il cinema a un metodo significa metterlo al servizio di una pedagogia delle sensazioni visive capace di tradurre in esperienza le nozioni sempre confinate nell'orizzonte delle teorie; affermazioni, queste, pienamente coerenti con le diffuse teorie del «metodo oggettivo» (da Pestalozzi, a Fröbel, a Herbart) che ponevano al centro dell'apprendimento l'esperienza diretta delle cose. Appare evidente, allora, come la più profonda matrice culturale del primo dibattito italiano sul cinema educativo sia rappresentata da quel positivismo pedagogico che sin dal secondo Ottocento, e poi ancora nell'Italia giolittiana, aveva individuato proprio nella necessità di un metodo rigoroso e nella centralità dell'educazione sensoriale i fondamenti della sua azione intellettuale<sup>91</sup>.

<sup>91</sup> Per un'ottima introduzione al rapporto tra il metodo intuitivo positivista e le

La fortuna del «metodo positivo» nelle teorie pedagogiche italiane «minori», più orientate, come nel nostro caso, verso una pratica applicativa e tecnico-tecnologica, si prolunga oltre la crisi storica del positivismo stesso (la cui morte è frettolosamente dichiarata da Croce già nei primi anni del Novecento)<sup>92</sup> e della sua area di influenza scientifico-accademica. Non sorprende, allora, leggere ancora nel 1922, in piena stagione idealista, l'ennesimo riconoscimento (ormai fuori tempo massimo) della bontà di tale metodo: «dal più semplice trattato ai più complessi studi dei nostri pedagogisti», sentenzia la Romani,

dall'osservazione quotidiana dello svolgersi della mentalità infantile risulta ormai chiaro e convincente che il metodo ideale dello insegnamento è il metodo intuitivo, cioè il metodo che si basa sulla osservazione diretta di quanto circonda l'educando e che trova quindi la sua fonte più vasta nelle cose. Ed è metodo di cui si serve la stessa natura (cfr. *infra*, p. 352).

In questa stanca riproposizione dei precetti costitutivi del metodo, ormai sclerotizzati, si avverte senza dubbio l'eco di quel «nuovo dogmatismo» identificato da Ludovico Geymonat come una delle cause principali del declino del positivismo come cultura egemone dell'Italia liberale<sup>93</sup>.

Forse uno dei motivi che spiegano questa «coda lunga» – un po' stanca, se non inerte – del metodo oggettivo, risiede paradossalmente nella difficoltà che incontrò a «penetrare nella pratica educativa in modo da modificare sensibilmente l'indirizzo della scuola»<sup>94</sup>: una responsabilità grave per un metodo che aveva fatto della sperimentazione la sua principale ragion d'essere. I tentativi di introdurre il metodo oggettivo nelle scuole, d'altronde, conoscono non poche difficoltà sin dai programmi Gabelli del 1888. A riconoscere le ricadute negative di queste difficoltà sullo sviluppo delle proiezioni didattiche è, nel 1916, proprio colui che avrebbe dovuto gestire l'applicazione del metodo, sulla base delle istruzioni contenute nelle riforme dei programmi scolastici dal 1888 in avanti: stiamo parlando del Ministro della Pubblica Istruzione, in questo caso nella persona del già più volte citato Pasquale Grippo. «Io sono convinto che sia necessario vivificare l'istruzione popolare con l'immagine», dichiara il Ministro, «la quale

pedagogie dell'immagine tra Otto e Novecento cfr. Roberto Farné, *Diletto e giovinetto. Le immagini e l'educazione*, Utet Università, Torino, 2006, pp. 155-186.

<sup>92</sup> Per un'utile sintesi introduttiva della complessa polemica aperta da Croce contro il positivismo cfr. Marco M. Buralassi, *Itinerari di una scienza. La sociologia in Italia tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano, 1983, pp. 174-218.

<sup>93</sup> Cfr. Ludovico Geymonat, *Il pensiero scientifico*, Garzanti, Milano, 1954, pp. 90-91.

<sup>94</sup> Dina Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, cit., p. 37.



serve a dare, meglio di qualsiasi insegnamento verbale, la visione reale del mondo esterno e ad attuare nella scuola quel metodo positivo che finora è rimasto un precetto astratto ed una platonica aspirazione dei più grandi educatori» (cfr. *infra*, p. 339). Tre anni prima, nel 1913, inaugurando la sezione milanese dell'INM nella grandiosa sede del Teatro del Popolo, Vittorio Emanuele Orlando aveva svolto un'analisi simile, ma molto meno generica e ben più combattiva era stata la sua conclusione: «Ben vero, oggi, il metodo intuitivo si propaga e diffonde e trionfa sui vecchi metodi; ma ancora molto resta a noi da fare perché la scuola diventi quale deve essere» (cfr. *infra*, p. 318). Non ci resta allora, a questo punto, che provare a vedere che cosa è stato fatto, e se la scuola è veramente diventata quello che doveva o voleva essere.





# Capitolo I

## Non solo teoria

### Fisso/animato

Prima di tentare una ricostruzione, necessariamente essenziale, del complesso contesto di iniziative e pratiche legate al cinema educativo nell'Italia del primo Novecento, è opportuno fare una considerazione che andrà tenuta presente anche per i capitoli successivi: non è possibile indagare i primi passi della storia del cinema educativo, in Italia come negli altri paesi, e in particolare del cinema per le scuole, senza considerare la costante copresenza, non solo nelle riflessioni teoriche ma anche e soprattutto nelle pratiche didattiche e formative, di un doppio regime delle proiezioni educative: fisso (diapositive) e animato (film)<sup>1</sup>. Si tratta

<sup>1</sup> La relazione oppositiva-integrativa tra immagini fisse e animate è stata messa al centro di numerosi studi della più recente storiografia cinematografica delle origini, spesso in rapporto alla triade fotografia/cronofotografia/cinematografo. Si vedano, in particolare: François Albera, Marta Braun, André Gaudreault (a cura di), *Arrêt sur image, fragmentation du temps. Aux sources de la culture visuelle moderne*, Payot, Lausanne, 2002; la sezione *Débats fondateurs* in Laurent Guido, Olivier Lugon (a cura di), *Fixe/animé. Croisements de la photographie et du cinéma au XX<sup>e</sup> siècle*, L'Age d'Homme-Lausanne, 2010; Tom Gunning, *The Play Between Still and Moving Images: Nineteenth-Century «Philosophical Toys» and Their Discourse*, in Eivind Røssaak (a cura di), *Between Stillness and Motion. Film, Photography, Algorithms*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2011. Sulla dialettica tra le proiezioni fisse e animate nel contesto delle proiezioni educative, invece, la bibliografia è ancora esigua. Per il contesto italiano si veda Silvio Alovisio, *Cinematografo o proiezioni luminose? Immagini fisse e animate nel primo dibattito italiano sulle proiezioni educative*, «Immagine», 11, 2015, pp. 61-103; Massimo Cardillo, *Cinematografo o proiezioni luminose? Idee e propositi agli albori della cinematografia*, in Id., *Tra le quinte del cinematografo. Cinema, cultura e società in Italia*, Dedalo, Bari, 1987, pp. 25-46. Per il caso francese: Annie Renonciat, *Vue fixe et/ou cinéma dans l'enseignement: naissance d'une polémique (1916-1922)*, in Beatrice de Pastre-Robert, Monique Dubost, Françoise Massit-Folléa (a cura di), *Cinéma pédagogique et scientifique. À la redécouverte des archives*, ENS, Lyon, 2004, pp. 61-71; Christel Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, in Laurent Guido, Olivier Lugon (a cura di), *Fixe/animé*, cit., pp. 145-155; Isabelle Saint-Martin, *L'effet de présence: entre image fixe et image animée, les représentations de la Passion (fin XIX<sup>e</sup>-début XX<sup>e</sup> siècle)*, «Cahiers d'études

peraltro di una compresenza non proporzionata: i dati restituiti dalla già ricordata inchiesta nazionale promossa nella primavera del 1923 dal Ministero dell'Istruzione Pubblica con il sostegno attivo dell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose (d'ora in poi IIPL) presso le scuole elementari del Regno, per quanto poveri e lacunosi, rivelano come le proiezioni fisse siano all'inizio degli anni Venti ancora ben più diffuse nelle scuole rispetto alle proiezioni cinematografiche<sup>2</sup>.

I primi concreti tentativi di uso del cinema in funzione educativa si collocano d'altronde all'interno di una tradizione – nel contesto italiano meno antica di quanto si creda – incentrata sulla proiezione di immagini «effimere»<sup>3</sup> tramite lanterne magiche<sup>4</sup>. Al di là di queste sperimentazioni sporadiche diffuse lungo tutto il XIX secolo, bisogna attendere che i programmi scolastici ministeriali inizino ad accogliere, dall'ultimo decennio dell'Ottocento, le implicazioni operative dell'anti-verbalismo, delle lezioni per aspetto e del metodo oggettivo perché si creino delle condizioni potenzialmente favorevoli per una più sistematica disseminazione di pratiche didattiche incentrate sulle proiezioni<sup>5</sup>.

du religieux. Recherches interdisciplinaires», numero speciale, 2012, <http://cerri.revues.org/1058>. Per il contesto tedesco: Thomas Elsaesser, Sabine Lenk, *'Kino-reformbewegung' Revisited: Performing the Cinematograph as a Pedagogical Tool*, in Kaveh Askari et al. (a cura di), *Performing New Media, 1890-1915*, Indiana University Press, Bloomington, 2015, pp. 163-173; Anthony Kaes, Nicholas Baer, Michael Cowan (a cura di), *The Promise of Cinema. German Film Theory, 1907-1933*, University of California Press, Oakland, 2015.

<sup>2</sup> A fronte, infatti, di quasi trecento impianti scolastici nazionali destinati alla proiezione di immagini fisse, ne risultano solo trentacinque per le proiezioni cinematografiche, mentre sessantanove sono gli impianti abilitati sia alle proiezioni fisse che a quelle animate (cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Le proiezioni luminose, fisse e animate nelle scuole medie e nelle scuole elementari*, cit., *infra*, 361 ss.). Una sproporzione analoga, d'altronde, era già stata rilevata dall'IIPL pochi mesi prima, in un'inchiesta interna, indirizzata alle scuole secondarie clienti dell'Istituto *Risultati dell'inchiesta sull'uso delle proiezioni luminose nelle RR. Scuole medie e normali – Dicembre 1922*, «Proiezioni luminose», II, 4, 1923, p. 7.

<sup>3</sup> Sul concetto di immagine effimera (legata al cinema e alla fotografia), distinto da quello di immagine «permanente» (quadri, manifesti, fotografie ecc.) cfr. Ando Gilardi, *Tipologia delle effimere*, «Photo-teca», 4, 1982.

<sup>4</sup> Singolare il caso, ricordato da Donata Pesenti Campagnoni, di Carlo Povigna, autore nel 1859 di un libello dal titolo *Avviso pei signori genitori di agiate famiglie*, dove si illustrava un metodo per l'insegnamento dell'alfabeto attraverso la lanterna magica (cfr. Donata Pesenti Campagnoni, *Quando il cinema non c'era. Storie di mirabili visioni, illusioni ottiche e fotografie animate*, Utet Università, Torino, 2007, p. 106).

<sup>5</sup> Il nesso tra i programmi del 1888, condizionati dalla pedagogia di Aristide Gabelli, e lo sviluppo delle proiezioni educative è sottolineato in Stefano Agosti, *Immagini luminose a scuola. Tra proposte teoriche ed esperienze a Pordenone nella prima metà del Novecento*, ISTLIB, Pordenone, 2005, pp. 18-19.

In questo processo di ricezione, tardivo, lento e tutt'altro che lineare, il destino delle prime proiezioni cinematografiche educative si intreccia appunto con quello delle proiezioni fisse (spesso chiamate, nel dibattito dell'epoca, «proiezioni luminose»). Anche se, infatti, gli appelli per l'introduzione dei sussidi visivi tecnologicamente più avanzati nell'insegnamento circolavano nel nostro paese da decenni<sup>6</sup>, soprattutto per iniziativa dei pedagogisti di orientamento positivista, «da noi il metodo dell'Insegnamento oggettivo mediante proiezioni luminose», osserva Mario Mazzinghi nel 1914, «ebbe fin oggi non numerosi seguaci, sì che l'Italia trovasi purtroppo ancora molto addietro in confronto ad altre nazioni»<sup>7</sup>. La storia italiana delle proiezioni educative fisse inizia quindi a decollare, molto timidamente, solo nei primi anni del Novecento, a differenza di quanto accade in altri paesi europei come la Francia<sup>8</sup> e il Regno Unito, dove la lanterna magica è utilizzata non solo nelle scuole ma anche nelle famiglie dei ceti più abbienti già negli ultimi decenni dell'Ottocento. Questo «consueto, congruo ritardo», per dirla con Geisser, imputabile prima di tutto a inerzie e resistenze d'ordine culturale<sup>9</sup> ma anche a incapacità organizzative e difficoltà economiche, fa sì che nel lento processo di rinnovamento delle metodologie e delle tecnologie didattiche in Italia, la promozione delle proiezioni educative fisse, priva come si è detto di una forte tradizione alle spalle, si confronti già quasi al suo nascere con il cinematografo, apparso sulla scena pubblica non da molti anni.

Il rapido affermarsi del cinematografo come nuovo medium a impatto sociale di massa determina allora su questo processo un effetto

<sup>6</sup> Nel 1870, in un'Italia Unita da meno di un decennio, il pedagogista Aristide Gabelli si rivolge ai maestri italiani perché nell'insegnamento tentino «di sostituire fatti e immagini a vuote e sterili definizioni, di avvezzar a osservare, di tener desto e alacre lo spirito dell'alunno [...] ponendolo a contatto col mondo reale, e quasi di trovar la verità da solo, piuttosto che regalarliela, o, peggio, imporgliela.» (cfr. «Nuova antologia», 50, 1880 p. 527).

<sup>7</sup> Mario Mazzinghi, *L'insegnamento oggettivo nelle scuole*, «La cinematografia italiana ed estera», V, 110, 15-20 luglio 1911, p. 1434

<sup>8</sup> Già nel 1895 il Musée Pédagogique di Parigi si era dotato di un servizio di fornitura di vetri per proiezioni luminose alle scuole (cfr. Christophe Gauthier, *Au risque du spectacle. Les projections cinématographiques en milieu scolaire dans les années 1920*, in Beatrice de Pastre-Robert, Monique Dubost, Françoise Massit-Folléa (a cura di), *Cinéma pédagogique et scientifique*, cit., p. 74). Sulle origini delle proiezioni educative in Francia, oltre al saggio appena citato di Gauthier, cfr. Armelle Senthiles, *L'Audio-visuel au service de l'enseignement: projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940*, «La Gazette des Archives», 173, 1996, pp. 165-182.

<sup>9</sup> Alberto Geisser parla dichiaratamente di un «misoneismo» di Governo e Comuni (cfr. Alberto Geisser, *Le proiezioni luminose e il Consorzio Nazionale di Torino*, «La coltura popolare», IV, 20-21, 15-30 novembre 1914, p. 970).

per certi aspetti paradossale: il portato innovativo del cinema e la vivace discussione teorica sulle sue potenzialità educative non incoraggiarono la diffusione capillare della cinematografia scolastica (per ragioni di cui si dirà a breve), però, proprio grazie alla loro intrinseca capacità di porre con forza la questione «sociale» della potenza pedagogica delle immagini, fanno da volano all'espansione delle proiezioni fisse nelle scuole. Come riconosce *ex post*, nel 1925, il direttore didattico Alessio, autore di una vasta inchiesta sulla diffusione dell'insegnamento visivo nelle scuole comunali di Torino, le proiezioni fisse «non presero mai largo sviluppo, finché non furono anche esse valorizzate dalla rapida diffusione nel mondo delle proiezioni cinematografiche»<sup>10</sup>.

Non stupisce, quindi, che le più importanti organizzazioni italiane per la promozione delle proiezioni educative non nascano negli ultimi due decenni dell'Ottocento ma solo a cavallo degli anni Dieci<sup>11</sup>, cosa che rende inevitabile, nei loro programmi d'intervento, l'intreccio tra proiezioni fisse e animate, sia pure quasi sempre egemonizzato dalle diapositive: è il caso, per esempio, della SIC, poi Unitas (Torino, 1907), dell'Istituto Micrografico Italiano<sup>12</sup> (Firenze, 1906), della Società anonima cooperativa per le proiezioni (Brescia, 1909), della Federazione cinematografica diocesana (Milano, 1909), della Seconda Sezione del Consorzio per le Biblioteche e le Proiezioni Luminose (Torino, 1909), della Società Cinema Bresciana (1910), dell'Associazione Nazionale per le Proiezioni Luminose (Milano, 1911), dell'Istituto Nazionale «Minerva» (Roma, 1912), dell'Opera delle Proiezioni Luminose (Milano, 1915)<sup>13</sup>.

### *Due realtà nazionali: il Consorzio e Minerva*

Anche se, come si è visto, gli enti interessati alle proiezioni educative erano numerosi, le realtà che tentarono un'opera di coordinamento e promozione su scala nazionale con un programma e una rete di con-

<sup>10</sup> Cfr. [Alessio], *Le proiezioni fisse-cinematografiche nelle scuole comunali*, Torino, Municipio di Torino, [1925], p. 43. L'opuscolo dattiloscritto non è firmato, l'attribuzione ad Alessio, direttore della scuola elementare "Giulio Cesare Abba" di Torino, si basa su una recensione d'epoca, cfr. *Un superbo bilancio*, «Proiezioni luminose», V, 2, marzo-aprile 1926, p. 46.

<sup>11</sup> Per un'introduzione storica relativa alle prime esperienze di proiezione educativa in Italia cfr. Sara Filippin, *Le proiezioni luminose all'inizio del XX secolo*, in Alfio Centin (a cura di), *La scuola di base a Treviso dal 1806 al 1948*, Ateneo di Treviso, Treviso, 2009, pp. 221-234.

<sup>12</sup> L'istituto fiorentino è la prima struttura in Italia specializzata in fotografia scientifica per proiezioni didattiche.

<sup>13</sup> La data di fondazione di questo ente in realtà non è certa, ma si è scelto di adottare la proposta di Deborah Toschi, *Pedagogie intermediali. «Arte Luce Parola»*, in Dario Viganò, Ruggero Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo, vol. I, Dalle origini agli anni Venti*, cit.

tatti economici, culturali e politici di primo piano furono essenzialmente solo due (va però precisato che non si considera in questa sede la fitta attività messa in campo da associazioni cattoliche importanti come l'Opera delle Proiezioni luminose Arte, luce e parola o il CUCE)<sup>14</sup>: il CNPL (fondato a Torino nel novembre 1909 e poi trasformatosi, nel 1921 in IIPL) e l'INM (inaugurato nel dicembre 1912 a Roma, ma con un'altra sede molto attiva a Milano, in parte filiazione della pre-esistente Associazione Nazionale per le Proiezioni Luminose costituita nel 1911 presso la Società Umanitaria).

Non è questa la sede per proporre una ricostruzione analitica della storia dei due enti, peraltro già tentata egregiamente in altri studi ai quali rinviame<sup>15</sup>. Può essere utile, tuttavia, sviluppare una breve riflessione sulle attività dei due enti in un'ottica comparativa e di sistema, integrata da riferimenti a fonti non citate negli studi appena ricordati, e provenienti dal fondo Alberto Geisser della Biblioteca Civica di Torino<sup>16</sup>.

Entrambe le realtà sono il frutto di una matura cultura laica, ma il cromosoma politico non è propriamente identico. La sezione Proiezioni luminose del CNPL nasce dall'iniziativa del già citato Alberto Geisser, banchiere italo-svizzero, «riformatore sociale, studioso, consigliere

<sup>14</sup> Per un'approfondita ricostruzione di queste iniziative del mondo cattolico cfr. Dario Viganò, Ruggero Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo, vol. I, Dalle origini agli anni Venti*, cit.

<sup>15</sup> Sul CNPL cfr. Alberto Geisser, *L'Istituto Italiano Proiezioni Luminose. Che cos'è, che cos'ha fatto e che farà*, cit.; Barbara Corradino, Maria Luisa Ghibaudo, *Un animatore culturale a cavallo di due secoli. Alberto Geisser. Profilo culturale e analisi del fondo [della Biblioteca Civica Centrale di Torino]*, Tesi di diploma in Bibliotecario tecnico sistemi informativi e documentari, Enfap Piemonte, Torino, 1999, pp. 34-43; Luisa Lombardi, *Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)*, cit., pp. 149-154; Deborah Toschi, *Il paesaggio rurale*, cit., pp. 75-79; Marco Novarino, *Consorzio nazionale per biblioteche e proiezioni luminose*, in Enrico Miletto, Marco Novarino (a cura di), «...Senza distinzione politica e religiosa». *Repertorio bibliografico e archivistico sull'associazionismo laico a Torino e provincia. 1848-1925*, Centro Studi Pietro Calamandrei, Torino, 2011, pp. 174-176; sull'IIPL cfr. Antonio M. Arrigoni, *Un percorso sulle fonti dell'Italia settentrionale*, in Marco Pizzo, Gabriele D'Autilia (a cura di), *Fonti d'archivio per la storia del Luce. 1925-1945*, Istituto Luce, Roma, 2004, pp. 372-380; Deborah Toschi, *Il paesaggio rurale*, cit., pp. 95-111; sull'INM cfr. Deborah Toschi, *Il paesaggio rurale*, cit., pp. 57-75; Fabio Tagliavia, *Cinema docet. La funzione didattico-formativa del cinema (1907-1918)*, Tesi di laurea, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Torino, a.a. 1995-1996, pp.180-201.

<sup>16</sup> Per un'analisi del fondo Geisser della Biblioteca Civica Centrale di Torino, relative in particolare alle attività filantropico-culturali del banchiere italo-svizzero cfr. Barbara Corradino, Maria Luisa Ghibaudo, *Un animatore culturale a cavallo di due secoli. Alberto Geisser*, cit.



comunale, amministratore in diverse società finanziarie»<sup>17</sup>. In tutte le iniziative è sempre al suo fianco l'infaticabile Ildegarde Occella Trincherio, donna colta e severa, di convinta fede nazionalista, presidente del Sotto Comitato femminile della Società Dante Alighieri e animatrice dell'Istituto Nazionale della Biblioteca del Soldato<sup>18</sup>. Gli appoggi politici di cui gode il CNPL sono quasi esclusivamente legati agli ambienti del riformismo sociale torinese, capaci di raccogliere «uomini di diversa ispirazione ideologica» e di comporre «una rete di relazioni tra persone, associazioni e istituzioni» unite da un comune impegno «sul terreno della questione sociale». Al di là di questa indubbia trasversalità, tuttavia, Geisser comunque conta più amici tra le fila della destra liberale, poi fermamente interventista<sup>19</sup> (da Paolo Boselli a Cesare Ferrero di Cambiano a Edoardo Daneo) che tra quelle del liberalismo giolittiano, del radicalismo o, meno che mai, del socialismo. Sul piano dei sostegni economici, il CNPL può contare su un elevato numero di finanziatori: i contributi pubblici (dei Ministeri della Guerra, della Marina e dell'Istruzione Pubblica, nonché del Comune di Torino) sono quasi trascurabili, mentre ben più consistenti sono i finanziamenti da parte di soggetti privati: i due principali istituti di credito torinesi (le Opere pie di San Paolo e la Cassa di Risparmio di Torino), imprenditori amici come l'industriale cotoniero Emilio Wild, rappresentanti del mondo editoriale (Alinari, De Agostini, Treves, Paravia), e aziende o società azionarie della «business community»<sup>20</sup> cittadina (in particolare legate all'elettricità e all'industria cartiera), e spesso legate da rapporti d'affari con il banchiere. Per il democratico Geisser (a differenza di molti altri liberali suoi concittadini, convinto liberista e strenuo oppositore di ogni forma di protezionismo e di statalismo), l'esiguo sostegno pubblico al suo ente non rappresenta un dramma, anzi. In un intervento, Geisser ci tiene a sottolineare come, pur beneficiato del «lusinghiero riconoscimento del governo centrale»,

<sup>17</sup> Su Geisser si vedano anche: *In memoria di Alberto Geisser*, «La riforma sociale», XXXVI, 40, 1929; *Una vita esemplare (note biografiche su Alberto Geisser)*, «Proiezioni luminose», VIII, 1-2, 1929; Giulio Fenoglio, *Appunti biografici su Alberto Geisser*, Sten, Torino, 1935; Barbara Corradino, Maria Luisa Ghibaudo, *Un animatore culturale a cavallo di due secoli. Alberto Geisser. Profilo culturale e analisi del fondo [della Biblioteca Civica Centrale di Torino]*, Tesi di diploma in Bibliotecario tecnico sistemi informativi e documentari, Enfa Piemonte, Torino, 1999.

<sup>18</sup> La Occella era in rapporti sia con Severino Casana sia con Paolo Spingardi, ossia con i due ministri piemontesi che occuparono il dicastero della guerra dal 1907 al 1914.

<sup>19</sup> Cristina Accornero, *Alberto Geisser. I complessi profili di un economista al confine tra diversi saperi*, in Roberto Marchionatti (a cura di), *La scuola di economia di Torino: co-protagonisti ed epigoni*, Leo S. Olschki, Firenze, 2009, p. 5.

<sup>20</sup> Cfr. Ivan Balbo, *Torino oltre la crisi. Una «business community» tra Otto e Novecento*, Il Mulino, Bologna, 2007.

il Consorzio è finanziato in «modicissima parte» dallo Stato, mentre cerca di fare appello «alla coscienza e alla liberalità dei cittadini e di liberi sodalizi, ben consapevole che troppi bisogni e anche troppi appetiti premono sul bilancio dello Stato»<sup>21</sup>.

Le coordinate politiche di riferimento dell'INM sono decisamente diverse rispetto a quelle del CNPL, e si possono ricondurre a una doppia anima, romana e milanese. A Roma prevale un'anima governativa, garantita dalla presenza tutelare, in veste di presidente onorario, del Ministro della Pubblica Istruzione in carica (Luigi Credaro), e dal convinto sostegno pubblico dell'élite liberale filo-giolittiana (Vittorio Emanuele Orlando, presidente dell'INM, Corrado Ricci, vice-presidente e oratore del discorso di inaugurazione dell'INM, Giovanni Rosadi)<sup>22</sup>. A Milano invece prevale un'anima di sinistra, legata all'Unione Italiana per l'Educazione Popolare e alla sua rivista, «La coltura popolare»<sup>23</sup> (poi anche organo dell'INM), alla Società Umanitaria e a personalità del mondo radicale e socialista<sup>24</sup> (Emidio Agostinoni, che però lavora soprattutto nella sede romana, in quanto direttore dell'INM, Augusto Osimo, Ettore Fabietti ecc.)<sup>25</sup>. Il collante che tiene unite le due anime è il progetto politico giolittiano, strategicamente interessato a costruire intese tra queste componenti dell'agone politico. L'INM nasce quindi come ente istituzionale (con il patrocinio di due direzioni ministeriali, la Direzione generale delle Belle Arti e quella dell'Istruzione Primaria e Popolare), voluto da un preciso settore del mondo politico di anteguerra, e funzionale a un progetto governativo. L'approvazione della «legge del 4 giugno 1911, n. 487 (la legge Daneo-Credaro)», nel suo tentativo di far fronte «alla richiesta di una maggiore e più capillare diffusione dell'istruzione»<sup>26</sup> rende l'esigenza delle proiezioni educative decisamente «impellente ed è in questo contesto che nasce il primo tentativo da

<sup>21</sup> *Il Consorzio per Biblioteche di Torino*, Sella & Guala, Torino, (1910?), p. 3.

<sup>22</sup> Domenica 22 novembre 1912, a Roma, Giovanni Rosadi pronuncia, in qualità di Sottosegretario all'Istruzione Pubblica, il discorso di inaugurazione della nuova sala cinematografica dell'Istituto Nazionale Minerva, allestita presso il Calidarium delle Terme di Diocleziano. Cfr. Giovanni Rosadi, *[Discorso per l'inaugurazione della sala "Minerva" di Roma]*, cit.

<sup>23</sup> «La coltura popolare» edito dal 1911 al 1933, è il periodico ufficiale dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare, fondata nel 1906 dalla Società Umanitaria.

<sup>24</sup> Cfr. Deborah Toschi, *Il cinema e l'educazione popolare e i progetti della Società Umanitaria (1915-1921)*, «Immagine», 11, 2015, pp. 43-60.

<sup>25</sup> Treves e Turati non esitano a elogiare pubblicamente l'INM alla Camera, durante la discussione parlamentare sulla legge che introduce la censura cinematografica. Cfr. Claudio Treves, *[Il grande movimento della cinematografia educativa]*, cit., *infra*, p. 265 ss.

<sup>26</sup> Luisa Lombardi, *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in Paolo Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino, 2010, p. 166.



parte dello Stato di creare una struttura per la produzione e la diffusione delle proiezioni fisse e animate a carattere educativo»<sup>27</sup>. Nell'INM non vi è quindi alcun orgoglio liberista, l'ente vive di finanziamenti pubblici, come rileverà una decina d'anni dopo – e in termini ovviamente molto critici – lo stesso Geisser, tracciando un bilancio lapidario dell'esperienza dell'INM certamente di parte ma non così lontano dal vero:

Il Ministero della P. I. sempre scarso di fondi per tanti e sacrosanti bisogni, ne trovò invece per dotare la “sua” Minerva di un'officina al Palatino e farle produrre nei giro di qualche anno, qualche dozzina di serie di diapositive. Quale ne sia stato il costo unitario, il pubblico non ha saputo mai, ma certo quel costo, rigorosamente calcolato, non poté non essere “enorme”; enorme s'intende, a tutto danno dello Stato, cioè dei contribuenti italiani<sup>28</sup>.

Il CNPL però, pur difendendo ed elogiando l'autonomia dell'iniziativa privata contro lo strumentale interventismo dello Stato, non smetterà mai di sollecitare ciò di cui invece l'INM beneficia già in partenza: l'attenzione e la legittimazione da parte delle autorità pubbliche. Non sono pochi gli amici di Geisser, più o meno influenti negli ambienti governativi romani, che cercano di aiutarlo affinché il CNPL possa ottenere un riconoscimento ufficiale. I primi risultati tangibili arrivano con la circolare ministeriale del 27 ottobre 1914<sup>29</sup>, nella quale l'amico torinese Edoardo Daneo, in quel periodo nuovamente ministro della Pubblica Istruzione, sia pure ancora per poco, raccomanda il CNPL alle autorità scolastiche. Alcuni mesi dopo, nel febbraio 1915, lo stesso Daneo, passato al dicastero delle finanze, scrive al suo successore Pasquale Grippo, per richiedere un più convinto sostegno del Ministero nella promozione, presso le scuole del Regno, delle attività del Consorzio torinese, impegnato non solo ad «aiutare la formazione di biblioteche nelle scuole elementari ma anche di consigliare ed aiutare i maestri [...] nell'adozione di proiezioni luminose»<sup>30</sup>. La risposta di Grippo, tuttavia, appare evasiva, se non quasi infastidita: il ministro ricorda al suo predecessore la circolare diffusa dallo stesso Daneo e rimanda al generico futuro un'eventuale azione di impegno sua («io non mancherò di assicurarmi» ecc.) e delle autorità scolastiche (che «certamente si adopereranno» ecc.). Pressioni più o meno discrete come quella appena citata, comunque, portano infine al Regio Decreto del 26

<sup>27</sup> Ivi, pp. 166-167.

<sup>28</sup> Circa il programma del SIC diamo posto a queste considerazioni del gr. Uff. dottor Alberto Geisser, «Proiezioni luminose», III, 6-8, 1924, p. 31.

<sup>29</sup> Circolare Ministero dell'Istruzione Pubblica n. 80, «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», 12 novembre 1914.

<sup>30</sup> Lettera di Pasquale Grippo a Edoardo Daneo, Roma, 21 febbraio, 1915, Biblioteca Civica Centrale di Torino, Archivio storico, Fondo Alberto Geisser.

agosto 1915, nel quale il CNPL viene eretto in Ente morale. Il risultato tuttavia non infervora Geisser, a cui pesa che lo stesso riconoscimento sia stato accordato più di un anno prima<sup>31</sup>, per intercessione di Orlando, all'INM, «costituito solo tre anni addietro a Roma», ossia a un ente che «per quanto meritorio, è assai lontano dall'avere sin qui raccolto mezzi e spiegato azione che si possano comparare all'opera ed ai risultati del nostro Consorzio»<sup>32</sup>.

Il bilancio tutt'altro che positivo del dialogo tra il CNPL e lo Stato porta Geisser a riconoscere, con risentita amarezza, «che in Italia il mondo ufficiale presta senza confronto più ascolto ad un Parlamentare qualsiasi, di improvvisata o immaginaria competenza, che non ai suggerimenti ed alle ragioni di un cittadino che sa e fa disinteressatamente»<sup>33</sup>.

Pur con queste ben diverse fortune politiche, i due enti propongono strategie di intervento e di promozione delle proiezioni educative piuttosto simili, aspirando a condurre la propria azione su scala nazionale e puntando non solo alle scuole ma a target molto più differenziati. A darci un'idea rappresentativa dell'eterogenea pluralità degli utenti del CNPL, per esempio, è lo stesso Geisser:

asili, ricreatori, scuole libere, ecc.; [...] sezioni italiane o straniere di grandi Associazioni di vario genere (Croce, Rossa, Dante Alighieri, Leonardo, Nazionale Combattenti, Nazionale orfani di guerra, Nazionale Madri e Vedove dei Caduti, Associazione per il Mezzogiorno, Gruppi d'azione per le scuole del popolo, Opera Cardinal Ferrari ecc.); Case del Soldato e Reggimenti; Associazioni varie di coltura (Università popolari, Case di coltura, Biblioteche Popolari, Società sportive di ricreazione ecc.); Cinematografi annessi a stabilimenti industriali; anche numerose famiglie e persino Manicomj e Carceri<sup>34</sup>.

Anche se i due enti intrattengono formalmente buoni rapporti reciproci («La coltura popolare» segnala spesso le iniziative dell'INM e ospita interventi di Geisser), la febbrile ricerca di utenti, accordi, donazioni e nuove partnership scatena non di rado la concorrenza. È quanto avviene per esempio con le Ferrovie dello Stato, al centro delle attenzioni sia del CPNL che dell'INM: il 6 aprile 1913 il deputato e

<sup>31</sup> Il 28 giugno 1914, con il Regio Decreto 649, l'INM è eretto in Ente Morale.

<sup>32</sup> *Consorzio Nazionale per biblioteche e Proiezioni Luminose*, *Riunione della presidenza e del consiglio direttivo del 24 settembre 1914*, Biblioteca Civica Centrale di Torino, Archivio Storico, Fondo Geisser.

<sup>33</sup> Alberto Geisser, *Per l'istruzione e l'educazione del popolo italiano. Due esempi notevoli*, cit., p. 22.

<sup>34</sup> Alberto Geisser, *L'Istituto Italiano Proiezioni Luminose. Che cos'è, che cos'ha fatto e che farà*, cit., p. 164.

ingegnere torinese Carlo Montù scrive a Geisser che «per quella storia delle diapositive ferroviarie [...] non è assolutamente più il caso di parlarne giacché i signori della Minerva ci hanno fatto la f...»<sup>35</sup>.

Entrambi gli enti sono attivi sia sul terreno delle proiezioni fisse che su quello delle proiezioni animate, in coerenza con quel doppio regime di cui si diceva in apertura. L'INM, però, pur interessato non secondariamente alle diapositive<sup>36</sup>, si orienta con decisione verso il cinema, non solo promuovendo, prima di tutto a partire dalla relazione richiesta a Orestano, una consapevolezza teorico-metodologica che il CNPL non avrà mai, ma anche preparando accurati cataloghi di ampie selezioni della produzione italiana e internazionale di «dal vero» organizzate per sezioni tematiche, e avviando, a partire dal celebre *Come si voterà*<sup>37</sup>, un tentativo di produzione di film sull'educazione sociale e di «film di testo» per la didattica, con il supporto tecnico della Cines<sup>38</sup>. Nel caso del CNPL, invece, a essere privilegiate sono le proiezioni fisse, considerate non solo da Geisser ma anche dalla Occella più efficaci sul piano didattico:

Veduto invece l'entusiasmo che destano i cinematografi, pensammo fosse cosa pratica applicarne l'uso all'insegnamento e facemmo a tal uopo [...] parecchi esperimenti. Essi però ci mostrarono che la Cinematografia serve assai meglio a scopo di vago che non a scopo d'istruzione, non permettendo le soste, i richiami, le dimostrazioni indispensabili a chi insegna, e cui si presta assai bene la proiezione fissa. Il rapido, fantasmagorico passaggio dalla scena allo schermo impedisce di raccogliere, a proiezione finita, il pensiero sopra un quadro determinato. Certo, il cinematografo, per la rappresentazioni di corpi in moto,

<sup>35</sup> Lettera di Carlo Montù ad Alberto Geisser, 6 aprile 1913, Biblioteca Civica Centrale di Torino, Archivio storico, Fondo Geisser.

<sup>36</sup> Nel corso del 1913 l'INM prepara serie di diapositive di Scienze naturali per le scuole medie inferiori (predisposte dal prof. Balducci, ispettore ministeriale) e di Storia dell'arte (su commissione diretta del Ministero dell'Istruzione Pubblica, probabilmente per intercessione di Corrado Ricci, Direttore generale delle belle Arti e vicepresidente dell'INM).

<sup>37</sup> *Come si voterà*, preparato per formare i cittadini chiamati per la prima volta alle urne con suffragio universale maschile per le elezioni politiche del 26 ottobre 1913, doveva essere, nel progetto iniziale, il primo di una serie dedicata all'educazione sociale. Il film, di circa 10', fu realizzato dalla Cines sotto la direzione scientifica di Annibale Alberti, funzionario della segreteria generale della Camera.

<sup>38</sup> Dopo *Come si voterà* l'INM produce il documentario *Fabriano e la fabbricazione della carta antica e moderna* (direzione tecnica dell'on. Gianbattista Milani, futuro ministro dell'agricoltura nel primo governo Orlando, realizzato dalla Cines), l'INM progetta una più organica realizzazione di «film di testo», capaci di raccordarsi con le indicazioni programmatiche di Orestano.

pei racconti, supera la proiezione consueta; e nelle scuole si potrebbe come premio in fin di lezione e nei giorni di vacanza<sup>39</sup>.

Le proiezioni fisse, inoltre, sono valutate come più economiche e tecnicamente meno impegnative, e un loro ulteriore vantaggio è dato infine dalla possibilità di attingere a un vasto repertorio, peraltro in costante crescita<sup>40</sup>. Aprire il CNPL anche al cinema, istituendo una raccolta di film educativi e di apparecchi per proiezioni animate è invece ritenuto un compito molto più difficile, anche se Geisser può contare sull'attivo sostegno di Ernesto Maria Pasquali<sup>41</sup>, importante produttore e personalità ben nota del primo cinema torinese, nonché membro del Consiglio Direttivo del Consorzio. Pasquali è l'uomo-chiave nel graduale avvicinamento del CNPL al cinema, perché mette a disposizione dell'ente un catalogo di film, essenzialmente di produzione torinese, per costituire una nascente raccolta di apparecchi e di film. Le pellicole, durante la guerra, consentiranno l'organizzazione di proiezioni periodiche per i militari feriti degenti nell'Ospedale Mauriziano di Torino e nel convalescenziario di Moncalieri, e nonché per coloro che frequentano la sede torinese della Casa del Soldato, fondata da Ildegarde Occella.

Il periodo bellico segna una crisi per entrambi gli enti, ma le conseguenze saranno molto diverse. Per l'INM il destino appare segnato, perché la crisi del sistema giolittiano priva l'ente dei suoi principali interlocutori politici. A entrare in difficoltà è soprattutto, non a caso, l'anima governativa romana dell'ente, da cui l'anima milanese, cogliendo indizi di dissolvimento, si sgancia, costituendosi formalmente, nel 1917, come sezione lombarda dell'INM, con l'esplicito sostegno di Filippo Turati, e i contributi di Comune, Provincia, «Il Corriere della Sera», e vari istituti bancari<sup>42</sup>. Il CNPL, pur prostrato dagli sforzi compiuti durante la guerra, e dai danni subiti dopo la rotta di Caporetto, cerca una soluzione per la sopravvivenza e comprende che la guerra ha imposto un netto cambio di agenda: l'urgenza è ora la propaganda nazionale. Su questo

<sup>39</sup> Ildegarde Occella, *Comunicazione fatta al II Congresso Nazionale delle opere di Educazione Popolare a Roma nel dicembre 1912*, Consorzio Nazionale per Biblioteche e Proiezioni Luminose, Torino, p. 11 (opuscolo conservato presso la Biblioteca Civica Centrale di Torino, Archivio storico, Fondo Geisser).

<sup>40</sup> Nell'arco di tre anni, tra il 1911 e il 1914, il CNPL passa da 3.000 a 37.273 diapositive in catalogo. Nel 1916 le diapositive sono già diventate 50.000 per larga parte di produzione italiana, costituenti 818 serie (ogni serie è composta mediamente da una sessantina di fotografie, mediamente).

<sup>41</sup> *Il primo decennio del Consorzio Nazionale per Biblioteche e Proiezioni Luminose*, «Gazzetta del Popolo», 6 novembre 1916.

<sup>42</sup> La sezione milanese tuttavia non ha una lunga vita: già nel 1919 viene rilevata dall'Ufficio Tecnico di Propaganda Nazionale, dominato – come si dirà a breve – da interessi e programmi politici piuttosto distanti.

terreno i dirigenti e i simpatizzanti del CNPL, quasi tutti interventisti della prima ora, hanno ben pochi imbarazzi: nel 1917 molti di loro (da Edoardo Daneo a Cesare Ferrero di Cambiano) hanno concorso alla fondazione dell'Alleanza Nazionale, associazione liberal-conservatrice di propaganda nazionalista nata in reazione alla rivolta di Torino dell'agosto 1917, mentre la Occella non solo si è spesa, sia con il CNPL che con l'Istituto Nazionale delle Biblioteche del soldato, in un'opera di attivo sostegno del morale delle truppe nelle zone di guerra, ma è stata anche promotrice di una Commissione di Propaganda Patriottica per il Soldato e per il Popolo, costituita a Torino da professori dell'Università di Torino, e di vari gruppi locali preposti alla raccolta fondi per l'acquisto di libri da destinarsi ai militari al fronte. Alla luce di questi «curricula», non sorprende che il CNPL stabilisca nell'immediato dopoguerra crescenti relazioni con l'Ufficio Tecnico di Propaganda Nazionale (d'ora in poi UTPN), organismo votato al coordinamento delle iniziative «anti-disfattiste» costituito a Milano nel 1917 e finanziato, tra gli altri, da Pirelli, Marelli, il Credito Italiano, la Banca Commerciale Italiana e la Banca Italiana di Sconto<sup>43</sup>. L'UTPN sulla carta era un'associazione patriottica trans partitica, ma a dominare erano in realtà esponenti politici e imprenditoriali della destra liberale conservatrice. Il rapporto di collaborazione tra CNPL e UTPN porta alla costituzione dell'IIPL, attivo ufficialmente dal 1° gennaio 1921. La vita dell'IIPL nel corso degli anni Venti, per quanto animata da un attivissimo dispiegamento di iniziative in difesa e promozione delle proiezioni educative, è segnata da una crescente criticità nel rapporto con il potere politico e le istituzioni, soprattutto dal 1924, anno di nascita della società anonima LUCE, poi nazionalizzata l'anno successivo, ed eletta dal fascismo come ente di riferimento pressoché esclusivo per la propaganda politico-educativa. Geisser, dal 1926 alla presidenza dell'IIPL, tenta a più riprese di stabilire con il Luce un rapporto collaborativo, nonostante la palese ostilità di Luciano De Feo, e – andando probabilmente anche contro le sue convinzioni liberali e liberiste – cerca di rassicurare i nuovi padroni del paese con ripetute dichiarazioni di fede al regime<sup>44</sup>: malgrado questi sforzi, tuttavia, appare evidente come non ci sia più posto per lui e per i progetti di educazione visiva proposti dalla vecchia utopia educativa liberale. La sua morte, nel febbraio 1929, chiude simbolicamente non solo un decennio ma un'intera parabola storica.

<sup>43</sup> Cfr. George Talbot, *Censorship in Fascist Italy, 1922-43. Policies, Procedures and Protagonists*, Palgrave Macmillan, New York, 2007, pp. 40-41.

<sup>44</sup> Nel 1923, per esempio, Geisser dichiara che l'Italia ha «trovato nell'attuale Governo e nel suo Capo gli assertori ed i vindici che la coscienza nazionale, nauseata di sterili chiacchiere, di competizioni e compromissioni parlamentari, andava invocando da tempo» (cfr. Alberto Geisser, *L'Istituto Italiano Proiezioni Luminose. Che cos'è, che cos'ha fatto e che farà*, cit., p. 167). Geisser, e la cultura liberale e liberista di cui è espressione, restano comunque poco graditi al fascismo.

CNPL, INM e I IPL sono grandi realtà nazionali, frutto di iniziative del mondo laico liberale e riformista. Non mancano però, negli stessi anni, iniziative organizzative e produttive gestite da soggetti privati in parte svincolati da logiche di schieramento politico-culturale. L'esperienza più importante, in quest'ambito è senza dubbio quella condotta da Carlo Stefano Cremonesi<sup>45</sup>, a Brescia, città non a caso segnata da una forte competizione tra il polo laico e quello cattolico, ma anche sede storicamente importante per la promozione della didattica d'ispirazione religiosa, anche con sussidi visivi<sup>46</sup>.

Cremonesi non è un intellettuale, gli «ideologi» del suo progetto sono due autorevoli rappresentanti del mondo scolastico locale, e non solo: Pietro Pasquali, direttore generale delle scuole primarie di Brescia, e Demetrio Ondeì, direttore delle Scuole tecniche comunali. Pur non possedendo particolari capacità speculative (nessun brano da lui firmato ci è parso peraltro così interessante da poter entrare nel corpus dell'antologia) Cremonesi però è un'infaticabile ed efficace organizzatore dotato di indubbie capacità relazionali e comunicative: le sue febbrili e molteplici attività di promozione del cinema educativo si affidano anche al sostegno delle autorità scolastiche e politiche locali, nonché di alcune importanti riviste cinematografiche («La cine-fono», «L'illustrazione cinematografica» e, soprattutto, «La cinematografia italiana ed estera»)<sup>47</sup>. Anche se il suo impegno nell'ambito del cinema educativo proseguirà ancora nel dopoguerra, la fase più intensa delle sue attività si concentra tra il 1910 e il 1913. Nel 1909 Cremonesi costituisce la Società Cinema Bresciana, e inizia a organizzare proiezioni cinematografiche educative nelle due sale bresciane di sua gestione. Nel novembre 1911 annuncia l'imminente costituzione della Cinema Brixia Docet, società anonima per azioni con sede a Brescia, il cui «precipuo scopo» sarà quello di «produrre delle films cinematografiche aventi carattere prevalentemente istruttivo e didattico (oltre alle comuni), nonché quello eventuale di costruire nuovi apparecchi necessari alla proiezione di dette films nelle Scuole, nelle famiglie, nelle Conferenze»<sup>48</sup>. La società, si precisa,

<sup>45</sup> Su Carlo Stefano Cremonesi, cfr. Fabio Tagliavia, *Cinema docet*, cit., pp. 142-179; Alberto Pesce, *Cinelandia biesse. Fatti, personaggi, film*, Fondazione Civiltà Bresciana, Brescia, 2007, pp. 31-33.

<sup>46</sup> Cfr. Chiara Reami, *La pratica pastorale e la produzione di diapositive: Angelo Zammarchi e l'editrice La Scuola*, cit., pp. 216-233.

<sup>47</sup> A conferma della vasta rete di relazioni amicali intessuta da Cremonesi con la stampa cinematografica si può ricordare il singolare destino itinerante della sua rivista «Cinema docet», pubblicata tra il 1913 e il 1920 come supplemento dell'«Illustrazione cinematografica», «La cinematografia italiana ed estera», «La cine-fono & la rivista fonocinematografica».

<sup>48</sup> *Comitato promotore della costituenda Cinema-Brixia-Docet*, «La cinematografia italiana ed estera», V, 117, 1-5 novembre 1911, p. 1666.



si occuperà pure della vendita e diffusione [...] delle films di sua fabbricazione, e anche di quelli di altre Case, eserciterà Cinematografi scolastici [...] e soprattutto curerà la diffusione e l'applicazione del Cinematografo ovunque questo si possa rendere utile come valido coadiutore del Maestro, del Conferenziere, dello Scienziato<sup>49</sup>.

Tra le attività previste, si distingue la gestione dei due cinematografi acquistati dalla Società Cinema Bresciana, il Parisien e il Lumière, impegnati nella programmazione di film educativi. Il progetto non decollerà mai, a ennesima conferma di quanto sia difficile avviare un programma di produzioni cinematografiche educative in Italia, soprattutto se ideato da soggetti privati e per di più lontani dai grandi centri produttivi nazionali. Cremonesi tuttavia, pur rinunciando al sogno produttivo, lancia un nuovo progetto, meno velleitario e più orientato alle attività di organizzazione e promozione delle proiezioni educative<sup>50</sup>: il 1° settembre 1912 costituisce la Cinema docet, «associazione cinematografica italiana propugnante l'insegnamento cinematografico mediante proiezioni istruttive»<sup>51</sup>. L'iniziativa, inizialmente con sede a Milano «ma organizzata in una struttura federata per comitati provinciali»<sup>52</sup>, viene promossa attraverso una fitta campagna di comunicazione che porta a raccogliere centinaia di adesioni e di attestati di plauso da parte di «personalità che emergono nella Scienze, nell'Arte, nel Censo, nell'Esercito, nel Clero, nell'Industria, nel Commercio, nelle Cariche governative e comunali, nei Docenti, nei Professionisti, nei

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> Anche se tra gli «iscopi» statuari dell'Associazione figura ancora l'eventualità di «fabbricare [...] films istruttive», appare evidente la prevalenza di obiettivi legati all'esercizio, alla distribuzione – con la proposta di costituire una rappresentanza che consorzi le case produttrici interessate a valorizzare i loro film educativi (cfr. *Cinema docet*, «La cinematografia italiana ed estera», VI, 134, 5 agosto 1912, p. 2239).

<sup>51</sup> *Cinema docet*, cit., p. 2238. Il programma ufficiale dell'Associazione è in «La cinematografia italiana ed estera», XIII, 2, 31 gennaio 1919, p. 31.

<sup>52</sup> Cfr. *Regolamento per comitati provinciali (in Italia e all'estero)*, «La cinematografia italiana ed estera», XIII, 3, 15 febbraio 1919, p. 34-35. Il progetto di moltiplicare i comitati provinciali non sembra conseguire risultati di rilievo: sulle pagine del bollettino dell'associazione sono ben poche le iniziative extra-bresciane della Cinema docet. Si costituiscono comitati solo a Foggia, Novara, Modena. Il comitato provinciale più attivo pare essere, grazie all'impegno di Luigi Alberto Zoboli, quello di Modena, dove al cinema Lux, dall'8 maggio 1913, tutti i giovedì dalle 15 alle 16 si tiene una proiezione «gratuita per gli alunni delle scuole elementari e nell'ora susseguente un'altra rappresentazione a prezzi estremamente ridotti per gli studenti delle altre scuole e pel pubblico» (cfr. *In cammino*, «Rivista cinema docet», VI, 10, 20-25 maggio 1913, p. VI).



Privati, negli Studenti ecc.»<sup>53</sup> [...]. Al di là delle innumerevoli dichiarazioni di stima, tuttavia, Cremonesi non riuscirà mai a ottenere il riconoscimento e il sostegno delle istituzioni, e il costituirsi dell'INM, beneficiario di ben più ampi sostegni da parte del potere politico (sia pure non duraturi), di certo non concorre ad agevolare i programmi di espansione nazionale e di legittimazione istituzionale del bresciano. Come d'altronde osserva Mario Mazzinghi nel 1914, per diffondere le proiezioni educative nel paese «non bastano gli sforzi di singole individualità che, quantunque volonterose, si esauriscono inutilmente»<sup>54</sup>.

### *La rete locale delle proiezioni scolastiche*

Le indagini sulle storie istituzionali delle realtà organizzate dedite alla diffusione delle proiezioni educative, per quanto illuminanti e fondamentali, non possono comunque, da sole, essere sufficienti per esplorare la storia delle esperienze cine-didattiche in ambito scolastico e formativo. Sarebbe infatti altrettanto importante capire quale concreta ricaduta abbiano avuto nelle scuole le proposte offerte, a vari livelli, non solo dalle realtà che abbiamo appena descritto, ma anche dagli enti locali, da singoli istituti o insegnanti. In assenza di inchieste organiche e strutturate su vasta scala (la prima, come si è detto nel paragrafo precedente, risale solo al 1923)<sup>55</sup>, sarebbe allora fondamentale censire in modo analitico le sperimentazioni locali, dovute alla singola iniziativa di scuole e insegnanti, ma non si tratta però di una ricerca facile. Come osserva acutamente Paolo Bianchini:

un limite [...] che accomuna quasi sempre gli studi sulle proiezioni educative [...] risiede nella difficoltà di condurre indagini sulle concrete esperienze didattiche e formative. In altre parole [...] sia la ricerca storico-educativa sia quella storico-cinematografica faticano a comprendere com'era la reale situazione nelle scuole italiane, preferendo quindi limitare la ricerca agli ambiti teorici o istituzionali. Ciò è dovuto alla qualità, più che alla quantità, del materiale documentario di cui disponiamo. Molti sono, infatti, gli articoli sulle riviste specialistiche, i saggi, oltre

<sup>53</sup> *Programma*, «La cinematografia italiana ed estera», XIII, 1, 15 gennaio 1919, p. 26.

<sup>54</sup> Mario Mazzinghi, *La cinematografia e la scuola*, «La tecnica cinematografica», I, 2, 1914, pp. 53-55, citazione a pag. 54).

<sup>55</sup> In verità già nel 1914, come segnala Deborah Toschi, l'INM aveva somministrato un questionario nelle scuole, d'intesa con la Direzione generale delle scuole medie, «per conoscere l'esistenza e le condizioni degli impianti elettrici e per studiare la possibilità della diffusione di nuovi apparecchi, ma i risultati, piuttosto deludenti, non avevano la stessa rilevanza statistica dei risultati dell'inchiesta del 1923» (cfr. Deborah Toschi, *Il paesaggio rurale*, cit., p. 62).

alle circolari ministeriali, in cui si parla di come potrebbero o dovrebbero essere utilizzate le immagini fisse e animate per essere educative. Molto meno numerosi sono, invece, i documenti che descrivono situazioni reali, pratiche correnti, buone prassi, che descrivano, per dirla in breve, quale era davvero l'utilizzo del cinema a scuola. Per la verità, questo è un paradosso tipico della ricerca storico-educativa. Chi l'educazione la fa sul campo tutti i giorni, per quanto preparato e aggiornato, spesso non trova il tempo di ragionare su ciò che fa e talvolta non ne sente neppure l'esigenza o non ne coglie l'utilità<sup>56</sup>.

Le descrizioni delle pratiche legate alle proiezioni educative si limitano spesso a generiche e brevi segnalazioni rintracciabili nella pubblicistica monografica sul tema, nei periodici cinematografici o, in misura minore, nelle riviste pedagogiche. Non è possibile, ovviamente, in questa sede rendere conto delle innumerevoli esperienze di uso scolastico del cinema disseminate nella penisola a partire dai primi anni del Novecento, non solo per le difficoltà metodologiche chiarite poc'anzi ma anche e soprattutto per ragioni di pertinenza rispetto al tema centrale di questa antologia (il dibattito *teorico* sul cinema educativo). Il censimento sistematico di tale esperienze, sostenuto anche dalla consultazione della stampa locale, dovrà però costituire un obiettivo metodologico irrinunciabile per una futura storia, sino a oggi mai tentata, delle pratiche cine-didattiche in Italia<sup>57</sup>. Può essere utile, tuttavia, presentare in termini essenziali una selezione di queste iniziative, in una prospettiva tipologica e attenta ai nessi con la riflessione teorica.

Sul piano della cronologia storica, è impossibile datare con certezza le prime concrete sperimentazioni di un uso educativo e scolastico del cinema (anche perché, va ammesso, le riviste di cinema, fonte principale per questo tipo di informazioni, iniziano a essere pubblicate dal 1907). Secondo Gualtiero Fabbri, direttore della rivista «La cinematografia italiana ed estera» e infaticabile promotore delle proiezioni educative, le prime notizie certe arriverebbero da Firenze, con una serie di iniziative in ambito scolastico, a partire dal 1907 e almeno fino al 1916, promosse su iniziativa dal maggiore Luigi Castellani, consigliere comunale<sup>58</sup>. Negli anni successivi le sperimentazioni si moltiplicano, disegnando un quadro variegato. Come osserva Fornaro, nella sua intervista al ministro

<sup>56</sup> Paolo Bianchini, *Introduzione*, «Immagine», 11, 2015, p. 12.

<sup>57</sup> Per un primo censimento delle sperimentazioni cine-didattiche condotte in Italia sino alla fine degli anni Dieci si rimanda a Fabio Tagliavia, *Cinema docet*, cit., pp. 120-141; da questo eccellente lavoro di ricerca abbiamo ricavato una parte delle notizie riportate nel paragrafo.

<sup>58</sup> Cfr. *Il cinema nelle scuole*, «La cinematografia italiana ed estera», X, 22, 30 novembre 1916; come si ricorda in questa breve nota, Castellani durante la guerra dirige il Servizio foto-elettrico dell'Esercito.

dell'Istruzione Pubblica Pasquale Grippo, «un conto è portare gli alunni al cinematografo, un altro è portare il cinema nella scuola» (cfr. *infra*, p. 338 ss.), e queste, in effetti, sono le due principali tipologie nelle quali si articolano le diverse iniziative: da un lato, allora, il cinematografo può integrare i materiali del museo didattico di una scuola o di un complesso di scuole, mentre dall'altro lato la proiezione cinematografica può essere invece proposta in locali extra-scolastici, destinati non solo agli studenti ma anche, eventualmente, al pubblico popolare.

Sul primo versante, ricordiamo nella prima metà degli anni Dieci, senza pretese di esaustività, le iniziative condotte a Torino (dal 1909, con le sperimentazioni promosse da Natalina Baudino, direttrice della scuola elementare "Niccolò Tommaseo"<sup>59</sup>, e la successiva apertura, nel 1911, di una sala cinematografica nella scuola elementare "Roberto D'Azeglio", su iniziativa del direttore Alberto Oliva, già collaboratore della Baudino)<sup>60</sup>, Genova (allestimento di sale cinematografiche prima nella Regia Scuola Superiore di Commercio<sup>61</sup> presieduta dal ministro della P.I. Luigi Credaro, e poi, con il sostegno dell'INM, presso la Regia Scuola Normale "Raffaello Lambruschini"), Milano (inaugurazione, il 30 aprile 1914, di un cinematografo nell'Istituto delle Stelline)<sup>62</sup>, Venezia (Scuola commerciale)<sup>63</sup>, Cesena (dove il museo didattico centrale, dotato di una sezione per le proiezioni luminose, si arricchisce nella primavera 1913 di un «magnifico cinematografo posto nell'ampia sala del teatro dei ricreatori dove ogni domenica si danno rappresentazioni diurne e serali»)<sup>64</sup>, Firenze (oltre alle ricordate iniziative di Castellani, l'11 maggio 1913 si

<sup>59</sup> Le iniziative promosse dalla Baudino coinvolsero soprattutto le proiezioni fisse, ma senza escludere le proiezioni cinematografiche (cfr. Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare*, cit., parzialmente ripubblicato in questo volume, cfr. *infra*, p. 180 ss.). Su Natalina Baudino cfr. Bernardo Chiara, *Orizzonti di pedagogia e di morale nella vita e nelle opere di una educatrice torinese (Natalina Baudino)*, «Torino e il Piemonte», IX, Estate 1917, pp. 29-32; *Fra i pionieri del protezionismo*, «Proiezioni luminose», III, 5, settembre-ottobre 1924, pp. 8-11.

<sup>60</sup> Sul ruolo di Alberto Oliva nello sviluppo delle proiezioni educative a Torino, e sui rapporti di questi con la Baudino, cfr. [Alessio], *Proiezioni fisse-cinematografiche nelle scuole comunali*, Torino, Città di Torino, 1925, pp. 28-34.

<sup>61</sup> La scuola viene dotata di «un perfettissimo completo impianto cinematografico per proiezioni fisse ed animate, impianto fornito ed eseguito dalla casa Fumagalli e Pion», cfr. *Il cinema e la scuola*, «La cinematografia italiana ed estera», V, 112, 15-20 agosto 1911.

<sup>62</sup> *Cinematografia scientifica ed educativa*, «L'illustrazione cinematografica», III, 6, 30 aprile 1914, p. 10.

<sup>63</sup> Citata in Mario Mazzinghi *L'insegnamento oggettivo nelle scuole*, «La cinematografia italiana ed estera», 109, 1-5 luglio 1911, p. 1426.

<sup>64</sup> *In cammino...* «La rivista cinema docet» (supplemento de «L'illustrazione cinematografica», VI, 6, 20-25 marzo 1913, p. III).

inaugura il cinematografo della Pia Casa di Patronato per Minorenni «a scopo d'istruzione e diletto dei corrigendi»<sup>65</sup>, mentre nell'anno scolastico 1914-1915 iniziano proiezioni cinematografiche «istruttive-educative» nel «Salone della Scuola centrale "Luigi Alamanni", curate dal Direttore generale delle Scuole elementari della città, il prof. Giuseppe Baldasseroni»<sup>66</sup>, Roma (istituzione, dal 1910, di un cinematografo nella scuola elementare maschile "Felice Venezian"<sup>67</sup>; apertura su iniziativa comunale, nel 1912, di un «salone per proiezioni e cinematografie» nella scuola "Dante Alighieri")<sup>68</sup>, Napoli (introduzione del cinema nella scuola maschile del Vomero, «in via di semplice esperimento»<sup>69</sup>, a partire dal 1910-1911). Quasi tutte le iniziative ricordate coinvolgono di norma un solo istituto, mentre molto più rare sono le esperienze di coordinamento tra diverse scuole di una determinata area urbana, pur più volte auspicato nel corso del dibattito<sup>70</sup>.

L'uso del cinema in funzione didattica coinvolge anche le Università. L'ambito disciplinare più sensibile è sicuramente quello neurologico (con le proiezioni didattiche organizzate a Napoli da Gaetano Rummo, a Torino da Camillo Negro, a Catania da Giuseppe D'Abundo), ma non mancano esperienze anche in altri contesti scientifici e formativi: a Napoli Stefano Delle Chiaie usa i film per l'insegnamento dell'ostetricia e Fornelli introduce il cinema nella Scuola pedagogica del medesimo

<sup>65</sup> Ivi, p. VI.

<sup>66</sup> *Lettera dell'ispettore L. Neretti, della direzione generale delle scuole elementari di Firenze, al Comitato direttivo dell'Associazione Nazionale Cinema Docet, 2 febbraio 1917*, «La rivista cinema docet», (supplemento de «La cine-fono & la rivista fono-cinematografica»), X, 12, 16-31 marzo 1917, p. 89). Le proiezioni cinematografiche presso la scuola "Luigi Alamanni" sono ricordate da Gisella Chellini nel brano ripubblicato in questo volume, cfr. *infra*, p. 283 ss.

<sup>67</sup> L'iniziativa fu assunta dal direttore della scuola, prof. Pietro Altera (cfr. Alice Terracini, *Cinematografo o proiezioni luminose*, cit. *infra* p. 255 ss.).

<sup>68</sup> Corrado Ricci, *Il battesimo dell'Istituto Minerva*, cit., *infra* p. 214 ss.

<sup>69</sup> *Il cinema e la scuola*, «La cinematografica italiana ed estera», V, 100 15-20 febbraio 1911, p. 1199. L'iniziativa fu assunta dall'assessore alla Pubblica Istruzione, cav. Giovanni Dolce.

<sup>70</sup> Nel 1911 il collegio dei direttori didattici di Palermo chiede al Comune una sede per organizzare proiezioni cinematografiche educative promosse. Cfr. *Cinematografia istruttiva in Italia*, «La coltura popolare», I, 16, 1 novembre 1911, pp. 659-660. L'anno successivo Mario Pompei auspica un'intesa tra le scuole tecniche e professionali dell'area torinese: «Ciò che io vorrei che si facesse [...] sarebbe una amichevole intesa fra tutte le scuole popolari del medesimo centro per un locale adatto per l'uditorio e per l'insegnante e dotato di tutte quelle necessità e possibilmente di quelle comodità che richiede una sala di proiezioni cinematografiche» (cfr. Mario Pompei, *Cinematografo istruttivo per operai*, «L'insegnamento professionale», Torino, II, 3, ottobre 1912, *infra* p. 209).

ateneo<sup>71</sup>, proprio come avviene nella Scuola pedagogica dell'Università di Roma, dove nel 1911 viene istituita una sezione di proiezioni luminose e cinematografiche<sup>72</sup>.

Sul secondo versante, quello delle proiezioni educative programmate in vere e proprie sale cinematografiche, le iniziative sono spesso il frutto di convenzioni tra normali cinema commerciali e singoli istituti, plessi scolastici o comuni, al fine di riservare una parte della programmazione (di solito il giovedì mattina) alle scolaresche. Rientrano in questo tipo di accordi esperienze come quelle di Sampierdarena (il Cinematografo Centrale Sampierdarena stipula un'intesa con il Comune per «dare degli spettacoli agli alunni delle scuole»)<sup>73</sup>, Foggia (Cinematografo Roma, dal marzo 1913), Roma (accordo nel 1911 tra il Comune e il cinema Nazionale per l'organizzazione al mattino di «proiezioni istruttive e dilettevoli»<sup>74</sup> destinate alle scolaresche), Genova (dove il cinema Garibaldi propone proiezioni educative gratuite tutti i giovedì), Perugia (dal gennaio 1913 proiezioni settimanali al Cinematografo Centrale per le scolaresche degli istituti primari e secondari). Un'infrequente ma importante eccezione a questo tipo di offerta è rappresentata dalle sale cinematografiche nate espressamente per la programmazione educativa, come nel caso della sala cinematografica del Riceratorio Popolare al Testaccio<sup>75</sup>, del cinematografo Pro

<sup>71</sup> Nell'intervista rilasciata a Mastropaolo, Nicola Fornelli dichiara: «Questa Scuola Pedagogica [dell'Università di Napoli] avrà subito il suo cinematografo. Da ciò potete arguire quanto io lo creda efficace nell'insegnamento, in quello primario a secondario che sia» (Michele Mastropaolo, *Un'intervista con Nicola Fornelli*, «Lux», III, 3, 1909, pp. 6-7; ripubblicato in questo volume, *infra*, p. 153 ss.).

<sup>72</sup> Cfr. Alberto Barausse, *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923*, Morlacchi, Perugia, 2004, p. 65.

<sup>73</sup> *In cammino...*, «La rivista cinema docet» (Supplemento dell'«Illustrazione cinematografica»), VI, 2, 20-25 gennaio 1913, p. II.

<sup>74</sup> Fr., *Il cinematografo nelle scuole. L'idea trionfa!*, «La cine-fono & la rivista fono cinematografica», VI, 182, 6 gennaio 1912, p. 6, cit. in Fabio Tagliavia, *Cinema docet*, cit., p. 122. Le *matinées* cinematografiche erano spesso organizzate il giovedì perché era un giorno di sospensione delle lezioni nell'orario delle scuole elementari.

<sup>75</sup> Queste iniziative sono ricordate dallo stesso Orano nel suo *Il cinematografo e l'educazione*, cit., *infra*, p. 174 ss. Le proiezioni educative proseguono negli anni seguenti, estendendo la loro utenza anche alle scuole del quartiere. Nel 1913 «per accordi presi tra il Patronato scolastico e gli Istituti di Assistenza Sociale, gli alunni e le alunne dei vari enti di educazione del quartiere [possono] usufruire delle rappresentazioni cinematografiche il sabato e la domenica di ciascuna settimana. Il Patronato scolastico provvederà ad offrire gratuitamente lo spettacolo delle proiezioni anche agli alunni e alle alunne della scuola comunale «Edmondo De Amicis»» (*Cinematografo educativo al Testaccio*, «Rivista cinema docet» – Supplemento de «L'illustrazione cinematografica», VI, 5. 5-10 marzo 1913, p. III).

Infanzia di Rimini, costituito come Sezione dell'Istituto Minerva e «sorto per iniziativa della rivista *Infantia*»<sup>76</sup>, o del Cinema-scuola di Reggio Emilia, i cui programmi settimanali di cinema educativo vengono avviati nella primavera 1913. Decisamente particolare, infine, è il caso, a metà strada fra le due tipologie appena descritte, del Cinematografo dell'Istituto Gualandi di Bologna, inaugurato il 12 maggio 1912, destinato *in primis* agli studenti sordomuti della scuola, ma aperto anche alla cittadinanza bolognese<sup>77</sup>. A queste e ad altre iniziative sparse un po' a macchia di leopardo in tutta la penisola (ma con una netta prevalenza nell'Italia Centrale e settentrionale) si devono aggiungere naturalmente le due sale cinematografiche di Cremonesi a Brescia (in particolare il Parisien, dove tra il 1909 e il 1915, da novembre a giugno si propongono «programmi esclusivamente istruttivi»<sup>78</sup>, selezionati tra la produzione internazionale da «un'apposita commissione di docenti»<sup>79</sup> e le tre sale dell'INM, dislocate a Roma, Milano, Napoli, rispettivamente nella sala ottagonale del Calidarium delle Terme di Diocleziano<sup>80</sup> (800 posti), concessa all'INM dallo Stato, al Teatro del Popolo<sup>81</sup> (2000 posti) e nel salone della Biblioteca della Regia Scuola «Eleonora Fonseca Pimentel», alla Trinità maggiore. Anche queste ultime sale, pur tra le più «militanti» dal punto di vista dell'impegno

<sup>76</sup> La sala riminese «si propone di dare produzioni solo educative e con il ricavo netto degli introiti di beneficiare le istituzioni riminesi create per i figli del popolo. Alle proiezioni hanno ingresso gratuito le istituzioni di beneficenza e gli alunni poveri delle scuole elementari» (cfr. «La rivista cinema docet» – Supplemento de «L'illustrazione cinematografica», VI, 3, 5-10 febbraio 1913, p. II).

<sup>77</sup> *L'impianto del cinematografo nell'Istituto Gualandi di Bologna*, «Èffeta», VII, giugno 1912, p. 115; Raffaele Grassi, *I primi cinque anni di vita del Cinematografo dei sordomuti in Bologna*, Tipografia dei Sordomuti, Bologna, 1917; Elena Nepoti, *Aspetti politici della cinematografia educativa a Bologna. Dalle prime proiezioni alla Giunta Zanardi (1907-1920)*, «Immagine», 11, 2015, pp. 17-42.

<sup>78</sup> *Cinema docet*, «La cinematografia italiana ed estera», V, 134, 5 agosto 1912, p. 2254.

<sup>79</sup> *Ibidem*.

<sup>80</sup> La sala viene inaugurata il 14 gennaio 1914, con un discorso del sottosegretario alla Pubblica Istruzione Giovanni Rosadi. Per un'eccellente analisi degli spazi di visione del Calidarium cfr. Deborah Toschi, *Il paesaggio rurale*, cit., pp. 68-70.

<sup>81</sup> Le proiezioni iniziano il 26 febbraio 1913, con un discorso di Orlando, ripubblicato in questo volume. All'inaugurazione presenziano sindaco, prefetto e questore di Milano, e personalità politiche di primo piano come l'imprenditore, e senatore dell'Unione Democratica Sociale, Angelo Salmoiraghi e il socialista Claudio Treves. La sera dell'inaugurazione si proietta il primo film, prodotto dall'Istituto, *Come si voterà* (cfr. *La conferenza Orlando al Teatro del Popolo [dal «Corriere della Sera» 27 febbraio 1913]*), «La cinematografia italiana ed estera», VII, 147, 5 marzo 1913, p. 2805).



educativo, alternano comunque alle proposte per le scuole<sup>82</sup>, anche proiezioni di film di finzione per il pubblico popolare, sia pure «in aperta opposizione a quelli che oggi trionfano»<sup>83</sup>. Quest'ultimo tipo di proiezioni, peraltro, è praticato non solo al Teatro del Popolo ma si estende anche ad alcune istituzioni operaie milanesi e ai paesi limitrofi.

La segnalazione di tutte queste iniziative lascerebbe pensare a una crescente, capillare diffusione, già nei primi anni Dieci, delle proiezioni educative nel sistema scolastico italiano, ma già si è detto che non è andata così. La ricordata inchiesta ministeriale del 1923 sulla presenza del cinema e delle proiezioni fisse nelle scuole elementari, animata forse dalla speranza di fotografare una realtà quanto meno promettente dopo quindici anni di sforzi collettivi, restituisce invece un quadro molto deludente, rivelando non solo la sostanziale marginalità delle proiezioni educative nell'insegnamento elementare, ma anche lo scarso interesse per il tema da parte delle istituzioni scolastiche. Se si leggono, infatti, i dati raccolti, allegati nell'appendice della già ricordata circolare Lupi, appare evidente come questi non riescano a offrire un quadro attendibile ed esaustivo su scala nazionale: troppo numerose, infatti, sono le province dalle quali non giungono risposte (e tra queste tutte le province laziali, compresa Roma), e anche tra coloro che hanno inviato le loro indicazioni, abbondano le segnalazioni lacunose o imprecise. Il dato complessivo attesta comunque una scarsissima diffusione delle proiezioni nell'insegnamento: solo 400 sui 9162 comuni del Regno hanno scuole che posseggono apparecchi per proiezioni fisse e cinematografiche. La distribuzione dei nuovi sussidi didattici è a macchia di leopardo lungo tutta la penisola, ma è evidente la netta prevalenza di impianti nel Nord-Est: il Trentino e il Friuli Venezia Giulia coprono un terzo dell'intera disponibilità nazionale di apparecchi presenti nelle scuole elementari e popolari.

### *Perché il cinema scolastico non decolla?*

Le ragioni di una diffusione così contenuta e irregolare delle proiezioni educative nelle scuole, e in particolare proprio di quelle cinematografiche, sono molteplici, ma i fattori critici più condizionanti appaiono sostanzialmente due: da un lato la penuria di risorse pubbliche, dall'altro la carenza di una produzione cinematografica adeguata alle esigenze didattiche.

<sup>82</sup> Le proiezioni per gli alunni, peraltro, erano «destinate non solo agli allievi delle Scuole elementari, ma ai frequentatori anche delle varie Scuole professionali e industriali [...] precedute sempre da brevissime delucidazioni orali e offerenti sempre spettacoli tolti unicamente dal vero Il teatro del popolo e il cinematografo» (cfr. «La cinematografia italiana ed estera», VII, 147, 5 marzo 1913, p. 2800).

<sup>83</sup> *Il teatro del popolo e il cinematografo*, «La cinematografia italiana ed estera», VII, 147, 5 marzo 1913, p. 2800.



Vediamo la prima questione. Sulla rivista dell'IPL, «Proiezioni luminose», nel novembre 1923, all'indomani della riforma Gentile, si osserva che, «come il problema della scuola in Italia è prevalentemente un problema di spesa, così anche il problema della diffusione delle proiezioni luminose è in gran parte un problema finanziario»<sup>84</sup>. Nel dibattito sulle proiezioni educative si ritiene che la risoluzione di questo problema debba competere, almeno in teoria, ad almeno cinque diversi soggetti pubblici: i Comuni, i Consigli scolastici provinciali, le Casse scolastiche degli Istituti (per le scuole secondarie), i Patronati scolastici (per le scuole elementari) e lo Stato (in particolare, ovviamente il Ministero della Pubblica Istruzione).

I comuni – come si è visto – finanziano, sia prima che dopo la legge Daneo-Credaro<sup>85</sup>, iniziative esterne o interne alle scuole ma sempre finalizzate alla proposta di proiezioni educative o all'incremento dei supporti visivi per le scuole<sup>86</sup>, dimostrando, come riconosce Alice Terracini nel 1913, di aver compreso che la questione del rinnovamento delle tecnologie didattiche va posta «fra i problemi da risolvere a favore dell'istruzione» (cfr. *infra*, p. 256). Purtroppo però, aggiunge subito dopo l'educatrice, «spesso i progetti sono rimasti tali perché i bilanci non consentivano spese soverchie. Più fortunate furono le iniziative isolate. In molte scuole, il personale insegnante, coadiuvato dal Direttore o dalla Direttrice ha saputo accogliere i primi fondi per dar vita a questa nuova forma d'insegnamento» (*ibidem*).

La legge Daneo-Credaro assegna un fondamentale ruolo gestionale ai consigli scolastici provinciali. Michele Mastropaolo ricorda giustamente, nel 1915, che questi enti,

tra le altre attribuzioni, hanno quella delle spese di arredamento e di materiale didattico per le scuole alla loro dipendenza. E per facilitare tali spese, lo Stato ha stabilito che le relative somme iscritte nel bilancio della Pubblica Istruzione siano aumentate per uno spazio di dieci anni di lire 100 mila all'anno. O chi dice mai che tra il materiale didattico non possa trovar posto anche il cinematografo? (cfr. *infra*, p. 309).

<sup>84</sup> *Le proiezioni luminose e la riforma delle scuole elementari*, «Proiezioni luminose», II, 11, novembre 1923, p. 2.

<sup>85</sup> La legge n. 487, 4 giugno 1911 («Gazzetta Ufficiale», 142, 17 giugno 1911), pur passando la gestione delle scuole elementari ai consigli scolastici provinciali, richiedeva però ai comuni di «provvedere per le scuole elementari (oltre che popolari, serali e festive), anche a fornire locali, riscaldamento, illuminazione, servizio, custodia, manutenzione, materiali didattici» (Nicola D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, Zanichelli, Bologna, 2010, p. 202).

<sup>86</sup> Il comune di Milano già nei primi anni Dieci sostiene la costituzione di raccolte di diapositive in alcuni istituti scolastici cittadini.

Oltre ai comuni e ai consigli scolastici provinciali, un'altra istituzione che nel dibattito viene spesso ritenuta deputata a sostenere le proiezioni luminose nell'istruzione primaria è il Patronato scolastico<sup>87</sup>, visto dai Gesuiti di «Civiltà Cattolica» come una «macchinazione tendente ad asservire al monopolio scolastico tutte le istituzioni *post-scolastiche* o sussidiarie della Scuola» (cfr. *infra*, p. 279). Nel 1922 la Romani scrive che i

Patronati Scolastici dovrebbero essere i primi a prendere tale nobile iniziativa [sulle proiezioni educative], proponendo, qualora non fosse possibile installare un cinematografo nella scuola stessa, e sussidiando degli spettacoli adatti per i fanciulli, da farsi, ad esempio ogni giovedì in qualche cinematografo pubblico, in una determinata ora (cfr. *infra*, p. 358).

Se si considera attentamente, alcuni mesi dopo, il Regio Decreto 2785 (7 ottobre 1923) che riforma la scuola elementare, pare quasi che Gentile abbia dato credito alle proposte dell'educatrice. All'ultimo comma dell'articolo 11 il decreto prevede che siano i Patronati scolastici a dotare le scuole primarie degli «opportuni mezzi meccanici per l'illustrazione visiva e fonica delle nozioni impartite»<sup>88</sup>. A parte il caso di alcune realtà urbane particolarmente avanzate e con una recente ma già solida tradizione di proiezioni nelle scuole, la soluzione ministeriale però convince poco l'IPL: Geisser sa bene quanto sia lenta la macchina statale «anche quando è volenterosa»<sup>89</sup>, e si augura quindi che non siano «soltanto i Patronati – istituzioni che troppo spesso non esistono se non... nelle disposizioni di legge – gli enti promotori di un'applicazione larga delle proiezioni luminose come mezzi didattico-educativi»<sup>90</sup>. Queste istituzioni, si aggiunge, «molto spesso vivono solo perché hanno trovato la persona che le cura di particolare affetto e le vivifica»<sup>91</sup>. Queste parole, scritte con ogni probabilità da Geisser, o quanto meno da lui certamente ispirate, non sono solo una conferma della ormai nota ostilità del filantropo italo-svizzero all'interventismo statale<sup>92</sup>, ma esprimono, nella loro dichiarata sfiducia verso

<sup>87</sup> Sulle funzioni del Patronato scolastico tra Otto e Novecento si veda Giuseppe Zago, *Educazione e assistenza fra Otto e Novecento. Il ruolo del Patronato scolastico*, in Mirella Chiaranda (a cura di), *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005, pp. 275-298.

<sup>88</sup> Cit. in *Le proiezioni luminose e la riforma delle scuole elementari*, cit., p. 2.

<sup>89</sup> *Ibidem*.

<sup>90</sup> *Ibidem*.

<sup>91</sup> *Ibidem*.

<sup>92</sup> «L'iniziativa privata – su cui giustamente tanto conta e vuol contare S.E. il Ministro – può sostituirsi all'iniziativa dello Stato» (*Le proiezioni luminose e la riforma delle scuole elementari*, cit., p. 2).

l'affidabilità delle istituzioni, anche un giudizio fortemente negativo su quindici anni di rapporti, sempre deludenti, tra i convinti ed energici promotori, privati o parastatali delle proiezioni educative e il potere politico. Se si dovesse scegliere solo una parola per caratterizzare in modo telegrafico l'atteggiamento dello Stato su questo tema, questa potrebbe sicuramente essere "incostanza". La legislazione scolastica italiana del primo Novecento, come si è anticipato, si mostra tutt'altro che insensibile a un processo di rinnovamento dei sussidi didattici che doveva coinvolgere necessariamente anche le diapositive e i film. Sin dai primi anni del secolo, con la legge 8 luglio 1904, e soprattutto con le istruzioni ministeriali formalizzate nella circolare ministeriale del 20 ottobre 1907, si aprono spazi nuovi per la modernizzazione dei sussidi didattici. A fronte di queste norme sostanzialmente astratte, però, il sostegno economico statale appare del tutto inadeguato. I radi finanziamenti del governo e delle commissioni che scandiscono a intermittenza la storia delle proiezioni educative della prima metà degli anni Dieci sono occasionali e non coordinati: dallo «stanziamento di una somma per i cinematografi scolastici» (cfr. *infra*, p. 174), nel bilancio per il Mezzogiorno del 1908-1909, al sostegno, deliberato nel 1914 dalla commissione centrale per l'educazione nel Mezzogiorno e nelle isole, di un progetto di introduzione delle proiezioni fisse nelle scuole elementari di cinquanta comuni del Regno, «a chiarimento degli insegnamenti di storia, geografia, scienza, aritmetica ecc.»<sup>93</sup>, dalla concessione ministeriale, nell'anno scolastico 1915-1916, di 4000 lire per le proiezioni scolastiche al Calidarium, sino al ridicolo sussidio statale di 10000 lire erogato nel 1923 all'IPL. A fronte di questi interventi sporadici del tutto inadeguati, il governo si mostra invece molto coerente nel respingere ai mittenti la reiterata richiesta di prevedere agevolazioni per il cinema educativo. Nel giugno 1913 si discute in Parlamento il disegno di legge sulla censura e sulla conseguente tassa applicata alle pellicole da revisionare per coprire i costi del servizio. Turati e Treves fanno pressione su Giolitti e sul ministro delle finanze Luigi Facta affinché siano dispensate dalla tassazione le produzioni dell'INM, o che almeno, in alternativa, si aumenti la pressione fiscale sulla produzione di film commerciali («di speculazione») a beneficio degli spettacoli educativi, ma l'iniziativa risulta infruttuosa<sup>94</sup>. Dieci anni

<sup>93</sup> G.I.F. (Gualtiero Ildebrando Fabbri), *Le proiezioni luminose nelle scuole*, «La cinematografia italiana ed estera», VIII, 181-182, 1-31 dicembre 1914, p. 103. La stessa commissione finanzia la realizzazione di «film di testo» sull'Italia meridionale programmata dall'INM nel quadro di un più ampio progetto di «geografia sistematica d'Italia». La realizzazione di film analoghi sull'Italia del Nord, precisa il direttore dell'INM Emidio Agostinoni, sarà avviata «allorquando, per alleviare le ingenti spese dei negativi, saranno possibili speciali accordi con gli Enti Locali» (Cfr. Giovanni L. Livoni, *Il cinema e l'insegnamento*, cit., p. 21).

<sup>94</sup> Oltre all'intervento di Treves alla Camera, pubblicato in questo volume, si ri-

dopo, tra i voti conclusivi del primo convegno del cinema educativo tenutosi a Torino, si auspica una riduzione delle spese di spedizione dei materiali prestati alle scuole e alle associazioni (già richiesta vanamente molti anni prima da Ildegarda Occella), così come una maggiore disponibilità delle Ferrovie dello Stato nell'agevolare il trasporto delle pellicole, particolarmente delicato per l'inflammabilità dei materiali. Entrambe le richieste, naturalmente, non saranno mai accolte.

Una seconda importante ragione che può spiegare la debole affermazione del cinema educativo, e in particolare di quello scolastico, nell'Italia degli anni Dieci risiede, come anticipato, nella carenza di una produzione specializzata. Il problema di una scarsa rispondenza tra i materiali disponibili e le esigenze didattiche vincolate ai programmi ministeriali si pone, come rileva Toschi<sup>95</sup>, già per le diapositive<sup>96</sup> (pur oggetto di una produzione internazionale e poi nazionale ampiamente avviata), ma diventa ancora più grave quando si inizia a considerare la necessità del film didattico-educativo. La cronica mancanza di una *library* cinematografica adeguata è rilevata a più riprese nel dibattito dell'epoca.

Ogni volta che voglio fare una lezione – si lamenta nel 1914 Edgardo Enovi – non riesco a trovare che ben poco di soddisfacente. [...] L'Istituto Minerva ha iniziato pure una selezione del materiale in commercio; ha fatto compilare, da insegnanti, un programma di *films* di testo per l'insegnamento della geografia: finora, però, ciò è allo stato embrionale<sup>97</sup>.

manda anche a *Minerva alla Camera*. «La coltura popolare», III, 11, 15 giugno 1913, pp. 520-523; Claudio Treves, *La legge e la cinematografia*, «La coltura popolare», III, 12, 30 giugno 1912. L'esenzione fiscale per i film educativi a destinazione non commerciale sarà concessa in Italia solo nel 1953, con la Legge 285, dove si prevedeva l'esenzione dai diritti erariali e dai dazi doganali per le pellicole dichiarate «non commerciali» (cfr. Davide Boero, *All'ombra del proiettore. Il cinema per ragazzi nell'Italia del dopoguerra*, Eum, Macerata, 2013, p. 111).

<sup>95</sup> Deborah Toschi, *Il paesaggio rurale*, cit., p. 58.

<sup>96</sup> Natalina Baudino ricorda come all'inizio delle sue sperimentazioni didattiche con la lanterna magica la carenza di diapositive su vetro utili per la didattica fosse tale da indurre lei e le sue colleghe a disegnare personalmente le immagini da proiettare agli scolari (cfr. Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare*, cit.). Pio Foà, invece, sempre nel 1911, rileva il profondo divario tra le diapositive disponibili sul mercato e «i programmi delle scuole professionali» (Pio Foà, *Le proiezioni luminose a scopo didattico*, «L'insegnamento professionale», I, 3, giugno 1911, pp. 1-2).

<sup>97</sup> Edgardo Enovi, *La cinematografia didattica*, «L'illustrazione cinematografica», IV, 6, 1915. Enovi, come rilevato da Toschi, è autore, per conto del CNPL, degli *Appunti per lezioni con proiezioni luminose ad uso del corso popolare* (cfr. Deborah Toschi, *Il paesaggio rurale*, cit., p. 79).

In effetti, riconosce Orestano nella sua relazione per l'INM, di produzioni cinematografiche educative «non poche esistono già, ma la massima parte è da farsi» (cfr. *infra*, p. 234). La questione si aggrava dalla seconda metà degli anni Dieci, quando la produzione commerciale dei «dal vero» entra in crisi, soppiantata dall'egemonia del lungometraggio di finzione, per poi complicarsi ulteriormente dai primi anni Venti, con il progressivo crollo della produzione cinematografica nazionale.

Per tutti gli anni Dieci, e anche oltre, si replicano appelli e auspici genericamente indirizzati ai produttori privati perché questi si facciano carico di una produzione di film scolastici ed educativi. In certi casi, la totale incapacità tecnica e culturale di pensare il cinema in termini economici e imprenditoriali spinge involontariamente talune proposte oltre il limite del ridicolo. Francesco Orestano, per esempio, immagina un ampio cartello di produttori al servizio del cinema educativo:

sarebbe opportuno invitare a collaborare, con unità di intenti, il maggior numero di Case produttrici di films, sempre sotto il controllo dell'Istituto «Minerva». È così grande la quantità e varietà di films occorrenti, che non si può attendere la produzione da una sola Casa, tanto più che il campo da rilevare è grande quanto il mondo (cfr. *infra*, p. 234).

C'è anche chi, dieci anni dopo, forse deluso dalla mancata realizzazione del progetto di Orestano, sogna un cinema educativo a partecipazione pubblica, poi in fondo parzialmente realizzato dal Luce (anche se con altre premesse e finalità, e senza una specifica attenzione ai programmi scolastici)<sup>98</sup>: «la cinema-ars-docet», scrive l'ing. Guttuso Fasulo, «è ancora di là da venire e bisognerà per essa che il Governo promuova delle apposite Case editrici, istituendo presso il Dicastero della Istruzione Pubblica una Consulta»<sup>99</sup>.

A onor del vero l'industria cinematografica nazionale non fu del tutto insensibile alla necessità di incentivare la realizzazione di film educativi e scolastici: a parte però la produzione di documentari

<sup>98</sup> La produzione del Luce non era stata pensata in stretto rapporto con i programmi scolastici e alla realizzazione di film per l'insegnamento, tant'è vero che uno dei primi tentativi di cinema didattico in Italia, di cui è inventivo artefice Vincenzo Guzzanti, docente di scienze naturali nel Liceo «Visconti» di Roma, consiste nel montaggio di film per le classi realizzati con materiale riadattati a fini didattici del repertorio del Luce (cfr. Vincenzo Guzzanti, *Primo esperimento del cinema didattico in Italia*, «Rivista del passo ridotto», I, 1, luglio 1946). Sulla sostanziale marginalità della cinematografia didattica nell'attività del Luce cfr. Roberto Farné, *Diletto e giovamento*, cit., pp. 207-212.

<sup>99</sup> Ing. Cav. Guttuso Fasulo, *Cinematografia didattica nelle scuole medie*, «La rivista cinematografica», 4, 1924, pp. 11-12.

paesaggistici, industriali, scientifici ecc., destinati prioritariamente al mercato commerciale, e a parte il ruolo di alcune grandi case che lavorarono per conto terzi su progetti mirati di film a uso educativo e didattico, come l'Ambrosio<sup>100</sup> o la Cines<sup>101</sup>, le esperienze produttive più specifiche rimasero sempre nell'alveo delle iniziative velleitarie: dalla già ricordata Cinema Brixia Docet di Cremonesi, mai partita, alla progettata società cooperativa milanese che avrebbe dovuto nascere, nel 1911, proprio come «istituto di produzione con capitale azionario»<sup>102</sup>, dalle sparute «films di testo» dell'INM alla fantomatica Società anonima Duplex Rossi Film, per arrivare, nei primi anni Venti, alla pur interessante esperienza della Nobilissima Instruenda Film dell'ing. Vincenzo Traniello, società anonima di Napoli prioritariamente interessata al rapporto con le scuole e con le imprese, promotrice della rivista «La conquista cinematografica», ed editrice nel 1921 di un solo film, *I cavalieri del ferro d'oro*, su soggetto di Ottavio Rebuffat, Amerigo De Nora ed E. D'Angelo, ordinari del Politecnico di Napoli<sup>103</sup>.

Questo problema del mancato decollo di una produzione cine-scolastica, come rileva Luisa Lombardi, si spiega col fatto che «da noi la domanda di questo materiale era troppo modesta»<sup>104</sup>. In altri termini, il serpente si morde la coda: da una parte, il cinema stenta a entrare nelle scuole o nei circuiti educativi perché ci sono pochi film didattici e istruttivi, dall'altra se questi film sono pochi è perché non sono abbastanza richiesti dalle scuole e dalle altre istituzioni non lucrative. C'è anche chi avrebbe, a suo dire, la soluzione per rompere il circolo

<sup>100</sup> Nel 1908 l'Ambrosio realizza in collaborazione con il prof. Camillo Negro *La neuropatologia*, film utilizzato dal celebre neurologo anche in funzione didattica.

<sup>101</sup> La Cines collabora non solo, come si è visto, con l'INM, ma anche con Maria Montessori. La casa romana realizzò infatti un film, di circa 800 metri, dedicato al metodo montessoriano e commissionato dalla stessa Montessori. La notizia, sino a oggi del tutto sconosciuta, è comprovata da alcuni documenti della casa di produzione romana risalenti al novembre 1913, in possesso dell'editore Paolo Emilio Persiani, che ringraziamo sentitamente per averceli resi noti.

<sup>102</sup> La realizzazione della società era stata deliberata il 15 giugno 1911 dal consiglio d'amministrazione dell'Associazione Nazionale per le Proiezioni Luminose. Cfr. Deborah Toschi, *Il paesaggio rurale*, cit., p. 59.

<sup>103</sup> Il film si poneva come obiettivo ideale (e altisonante) la «valorizzazione delle energie d'Italia» (cfr. «La conquista cinematografica», I, 8, marzo 1922, p. 2), ma era in sostanza una sorta di docu-fiction, come si direbbe oggi, sulla siderurgia italiana, e in particolare su quelle aziende (Ilva, Ansaldo, acciaierie Terni ecc.) che avevano stretto un'intesa con la casa di produzione. L'ambizioso programma produttivo annunciato sulle pagine della «Conquista cinematografica» (una trentina di documentari scientifici, industriali e sociali, tra cui uno studio sulle moltitudini in condizioni di eccitamento) non avrà poi alcun seguito concreto.

<sup>104</sup> Luisa Lombardi, *Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)*, cit., p. 151.



vizioso. I Gesuiti di «Civiltà Cattolica», per esempio, osservano che «se in Italia, come in altre nazioni, si proibisse per legge la frequenza dei cinematografi pubblici ai giovinetti sino ad una certa età, ne verrebbe di conseguenza che essi si riverserebbero nei cinematografi scolastici e in quelli approvati per la gioventù; quindi non mancherebbero i guadagni agli impresarii di questi cinematografi speciali» (cfr. *infra*, p. 278). Al di là di questa e di altre proposte quasi risibili, se si guarda al primo dibattito sul cinema educativo in una prospettiva attenta alle considerazioni d'ordine economico, emerge una serrata e partecipata riflessione intorno al problema, anche politico, del profitto. Per Geisser si tratta di una questione decisiva nel portarlo a prevedere con certezza che l'ingresso del cinema nelle scuole sarà sempre impossibile da realizzare. Il suo ragionamento è semplice: per produrre un film occorrono capitali cospicui, «incomparabilmente superiori a quelli richiesti per la fabbricazione di diapositive su vetro» (cfr. *infra*, p. 271 ss.), e dunque chi lo finanzia non può prescindere dalle esigenze del lucro, non solo del tutto estranee, sul piano pedagogico, agli scopi di una missione educativa, ma anche impossibili da soddisfare per la scuola, «cliente di limitati mezzi finanziari» (cfr. *infra*, p. 271).

Ne consegue, come aveva già sostenuto acutamente Socrate Topi nel 1913, che «commercialmente parlando le case editrici non potranno creare mai un ampio materiale adattato di films: la scuola dà appena da mangiare ai suoi insegnanti e [...] vive povera in canna» (cfr. *infra*, p. 262). Geisser, da buon liberista, affronta la questione del profitto senza troppe implicazioni ideologiche o morali, limitandosi a una lucida, disincantata riflessione sulle logiche di mercato. Altre voci interne alla borghesia liberale, invece, paiono animate da una certa veemenza critica, e moralistica. Gli strali colpiscono, in verità, non tanto il cinema didattico (d'altronde, come si è visto, di ridottissima rilevanza economica) ma il cinema di finzione. A «far discendere [il cinematografo] dal suo alto concetto morale nobilissimo», sostiene per esempio l'insigne avvocato conservatore (ed ex procuratore) Avellone nel 1912, nella celebre lettera indirizzata al «Giornale d'Italia», è stata «l'avidità di lucro»<sup>105</sup>. Il cinema volgare, immorale, diseducativo, egli sostiene, è un prodotto della logica, intrinsecamente capitalistica<sup>106</sup>, della specu-

<sup>105</sup> Gian Battista Avellone, *Il cinematografo e la sua influenza sull'educazione del popolo*, «Il Giornale d'Italia» 18 ottobre 1912, p. 3.

<sup>106</sup> L'espressione «capitalismo» assume in questa sede un significato più storico che ideologico. Come ha osservato Ligensa, già le prime case di produzione pongono strategie tipiche del capitalismo moderno (come la standardizzazione, la competizione internazionale, la pubblicità). Cfr. Anemone Ligensa, *Triangulating a Turn: Film 1900 as Technology, Perception and Culture*, in Anemone Ligensa, Klaus Kreimeier (a cura di), *Film 1900. Technology, Perception, Culture*, Indiana University Press, Bloomington, 2009, p. 2.



lazione, interessata solo a «solleticare il basso gusto popolare»<sup>107</sup>. Per Avellone questa centralità del lucro è una degenerazione del sistema, e si può, si deve combattere, così come si combatte l'usura, oggetto di una campagna del «Giornale d'Italia» elogiata dall'autore nelle prime righe della sua lettera. Le esigenze del profitto, sostiene Avellone, si possono governare nei loro eccessi e sono armonizzabili con la morale: «*I capitali* devono [...] restare entro i confini ed entro la misura di una onesta, morale, equilibrata, proporzionata *produttività* di utili»<sup>108</sup>.

Molto diverse, com'era prevedibile, sono invece le valutazioni del marxista Ettore Fabietti, sostenitore dell'incompatibilità tra capitalismo e morale:

Criterio unico a cui si ispira l'industria del cinematografo è il successo di pubblico e di cassetta. L'industria, per sé, non ha scrupoli di utilità sociale; la produzione, in qualunque campo, non si è mai ispirata a preoccupazione di indole morale. [...]. Il capitale è un agente amorale per definizione e quando è in cerca di profitti, per raggiungere il suo scopo, sarebbe capace di avvelenare l'umanità intera, ove non intervenissero provvide leggi repressive a salvaguardare dalle sue insidie la società minacciata (cfr. *infra*, p. 343).

Al di là delle diverse valutazioni politiche, la tesi che le leggi del profitto, e anche quelle della concorrenza (cfr. *infra*, p. 174 ss.), come sostiene Orano, rappresentino un danno, attraverso a intermittenza, con immutata fortuna, quasi un ventennio di riflessioni sul cinema educativo in Italia. Queste inquietudini più o meno vagamente anti-industriali sono l'indizio evidente di una contraddizione interna al dibattito che coinvolge non solo le posizioni dei socialisti, peraltro minoritarie, ma anche e soprattutto quelle, allora più influenti, della borghesia liberale.

<sup>107</sup> Gian Battista Avellone, *Il cinematografo e la sua influenza sull'educazione del popolo*, cit., p. 3.

<sup>108</sup> *Ibidem*.



## Capitolo II

### *Il cinema sognato nelle aule*

*Non resta che aspettare il giorno, che  
mi auguro quanto mai lontano, in cui  
siano disciplinate per decreto o con  
legge le films di testo!*  
Giovanni Rosadi<sup>1</sup>

#### *Vita civile e tradizione letteraria*

Nel capitolo precedente si è visto come una delle ragioni del mancato decollo del cinema scolastico nelle pratiche didattiche risieda nella carenza di una produzione filmica adeguata, capace, per citare uno dei tanti generici auspici del Ministro Grippo, di garantire «una connessione sempre più intima tra la scena o l'immagine proiettata ed il programma d'istruzione» (cfr. *infra*, p. 340). Il dibattito sulle proiezioni educative, tuttavia, non si lascia inibire da queste difficoltà d'ordine pratico, perché, come si è detto nel capitolo di apertura, la vocazione è quasi sempre speculativa e progettuale, impegnata a ragionare non solo e non tanto sulla scuola del presente ma su quella, decisamente migliore, di un ipotetico futuro. Non sorprende allora che in quasi tutti gli interventi sul tema ci si interroghi, fornendo anche dettagliate risposte, su quali siano le materie scolastiche più adatte a essere insegnate con il supporto delle proiezioni, e quale può essere il concreto contributo delle immagini animate alla didattica di tali materie. Di tutti i contributi che si occupano dei rapporti tra cinema e pratica didattica, il più organico e ambizioso è certamente quello firmato da Francesco Orestano, già estensore dei programmi legati alla riforma Orlando. La dettagliata relazione redatta da Orestano per l'INM, minuziosamente legata all'enciclopedismo delle sue appena ricordate Istruzioni del 1905, ambiva d'altronde a proporsi come una solida bozza programmatica per l'apertura di un tavolo, in realtà poi mai attivato, tra lo stesso INM e il Ministero della Pubblica Istruzione. Il suo documento, pur del

<sup>1</sup> Giovanni Rosadi, [Discorso per l'inaugurazione della sala Minerva di Roma], «La coltura popolare», IV, 20-21, 30 novembre-15 dicembre 1914.

tutto inattuato, resterà per molti anni un punto di riferimento costante nel dibattito sulle proiezioni educative in Italia<sup>2</sup>.

A parte qualche isolato entusiasta che sostiene l'applicabilità del cinema alla didattica di tutte le materie, compresa la matematica, nel dibattito prevale la convinzione che le proiezioni educative fisse e animate debbano essere utilizzate *cum grano salis* e solo in alcuni ambiti disciplinari. Come scrive Vincenzo Giannitrapani:

non arriviamo sino all'esagerazione che oggi il maestro debba insegnar tutto per via d'immagini, non arriviamo, cioè, sino al punto di ammettere che la lettura, la grammatica e l'aritmetica si debbano insegnare col metodo da noi propugnato; ma non v'ha alcun dubbio che gl'insegnamenti, che più mirano a svolgere nell'alunno l'osservazione, la riflessione, la fantasia, il potere d'espressione, trovano nelle proiezioni luminose il miglior sussidio che gl'idealisti della scuola abbiano potuto escogitare<sup>3</sup>.

Se analizziamo il corpus selezionato da un punto di vista quantitativo per stilare una sorta di classifica delle discipline indicate con più frequenza come predisposte quasi geneticamente all'incontro con il cinema, i risultati (relativi però quasi sempre alle materie previste nei programmi delle scuole elementari) sono inequivocabili: in testa primeggiano la storia e la geografia (di cui ci occuperemo più approfonditamente nei prossimi due paragrafi), seguono a ruota le scienze naturali e quella sorta di «non materia» (almeno fino alla riforma Gentile) che è l'«istruzione civile» (la futura educazione civica), incentrata sull'apprendimento dei diritti e dei doveri del cittadino, integrata anche dalla cosiddetta «educazione morale» (la cui moralità, però, intende essere estranea a qualsiasi ipotesi religiosa). Obiettivo di quest'ultima area disciplinare, dai contenuti sempre un po' incerti e in divenire, è insegnare agli scolari il «rispetto alle leggi ed ai magistrati, [il] sentimento di riconoscenza e di ossequio verso i parenti che ben governano la famiglia [...], il diritto e il dovere di cooperare alla prosperità e al decoro della patria [...], il rispetto della persona e degli averi altrui»<sup>4</sup>. Per concretizzare sul piano didattico l'astrazione di questi pur lodevoli obiettivi, diventa essenziale offrire agli studenti degli *exempla* radicati nella realtà, e qui il contributo del cinema diventa

<sup>2</sup> Ancora nel 1925, Giorgio Gabrielli scrive: «In quanto alle applicazioni didattiche, potrei riportarmi all'opuscolo del prof. Francesco Orestano, che è sempre di attualità» (Giorgio Gabrielli, *Studi ed esperienze*, «Proiezioni luminose», IV, 6, novembre-dicembre 1925, p. 162).

<sup>3</sup> Vincenzo Giannitrapani, *Le proiezioni luminose nelle scuole primarie*, Ditta M. Ganzini, Milano, [1910], p. 3.

<sup>4</sup> Guido Baccelli, *Relazione a S.M. il Re*, in *R.D. 29 novembre 1894*, n. 525. *Riforma dei programmi per le scuole elementari*, in Marco Civra, *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Marco Valerio, Torino, 2002, pp. 236-237.

decisivo. Orestano dedica un'ampia parte delle sue proposte di raccordo tra cinema e programmi scolastici proprio all'educazione morale e civile, immaginando in un prossimo futuro la realizzazione di film su episodi tratti «dalla vita comune» (cfr. *infra*, p. 235), ma senza includere «avventure che impressionino eccessivamente» (cfr. *infra*, p. 236). Le scene, in altri termini, devono sì rappresentare anche il male, ma solo «tanto che basti per farlo abbonire» (cfr. *infra*, p. 236). I contenuti di questi film destinati alla formazione civile dello scolaro devono attingere all'esperienza di vita del bambino (famiglia, scuola, società, amicizie, eventuale lavoro), per «avvalorare i sentimenti più nobili, come quelli della dignità umana, del valore, dell'onore, della generosità» (cfr. *infra*, p. 237). La necessità di coinvolgere gli scolari, soprattutto sul piano emotivo, legittima dunque pienamente il ricorso ai film di finzione, ma anche i «dal vero» sono didatticamente preziosi: in quest'ambito Orestano, vagheggia l'introduzione nelle classi di un «cine-giornale» quotidiano, contenente i «fatti di cronaca più notevoli e al tempo stesso più istruttivi» (cfr. *infra*, p. 241): solennità civili, feste del lavoro, inaugurazioni di monumenti, le «ultime creazioni dell'industria» (cfr. *infra*, p. 237), la vita privata dei sovrani, il discorso della corona a inizio legislatura, le sedute del consiglio dei ministri e le votazioni parlamentari, le udienze nei tribunali, tutti frammenti – scrive Orestano con accenti di esaltata fede positivista – di «un mondo in cammino che ci sospinge e innalza nel vortice del lavoro e del progresso universale» (*ibidem*). Per il pedagogo Fornelli i contenuti dell'attualità non devono escludere «le più impressionanti scene della vita moderna», in particolare quelle legate ai conflitti di classe, in modo da evidenziare le «nefasti conseguenze della passioni e dei vizi» (cfr. *infra*, p. 154):

folle immense, agitate, incomposte e terribili: sconvolgimenti sociali, lotte aspre e feroci, tutto ciò che è nel mondo umano e che svolto sotto lo sguardo attonito del ragazzo, ravvivato dalla parola evocatrice del maestro, può essere seme di nobile ammaestramento, pungolo a fuggire il male e a seguire le buone vie (*ibidem*).

Più controverse risultano invece le opinioni relative all'uso del cinema nell'insegnamento della letteratura. Anche se non mancano, soprattutto tra le fila degli educatori progressisti sensibili alla divulgazione popolare, coloro che perorano la causa degli adattamenti cinematografici dei grandi capolavori letterari, utili per evitare che «i tesori di arte e di bellezza [sian] quasi interamente preclusi al godimento delle folle» (cfr. *infra*, p. 304), a prevalere nel dibattito è un certo scetticismo. Le ragioni di questo atteggiamento si possono intuire. In un'«antica nazione culturale»<sup>5</sup> come l'Italia, la scuola aveva puntato sin dai tempi – lontani ma non troppo – della legge Casati, «più sulla letteratura che sulla storia come strumento

<sup>5</sup> Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, La Scuola, Brescia, 2015, p. 43.

di coesione»<sup>6</sup>, e la forza del nesso tra questa disciplina e la lingua nazionale può spiegare certe cautele rispetto all'ipotesi di una divulgazione dei capolavori della letteratura nazionale attraverso il cinema. «La questione è delicata ed a risolverla occorre riflessione ponderata ed esperienza», avvisano i Gesuiti di «Civiltà Cattolica». Il rischio, precisano, è che la letteratura sia «travisata e trattata troppo alla leggera» (cfr. *infra*, p. 281).

Un precedente spesso citato nel dibattito è il celeberrimo (almeno nella storia del cinema muto italiano) *La Divina Commedia. Inferno*, prodotto dalla Milano Films nel 1911. Un anno prima della sua distribuzione, Alfonso Napolitano, quasi certamente ignaro dell'ambizioso progetto milanese, auspica per le classi quinta e sesta «un po' di storia letteraria [...] col sussidio di scene luminose» (cfr. *infra*, p. 171), immaginando di far vedere agli scolari un film su «alcuni episodi dell'*Inferno* dantesco: il Conte Ugolino, Farinata, il Castello della Sapienza ecc.» (*ibidem*). Dopo la sua uscita, però il film dantesco è invece spesso citato per dimostrare l'inadeguatezza didattica del nuovo medium in campo letterario. Si legge per esempio su «Civiltà Cattolica»: «Che idea [...] potranno formarsi della *Divina Commedia* i ragazzi delle scuole elementari [...] in quella accozzaglia di scene dell'*Inferno* dantesco, quasi sempre inverosimili che ha fatto di recente il giro di tutti i cinematografi?» (cfr. *infra*, p. 281). Il problema principale è l'assenza della parola, la rimozione della lingua poetica, come sottolinea Orestano:

il tentativo di rendere sensibilmente visive le creazioni della poesia, attenua l'efficacia loro sulla fantasia. Esse parlano alla nostra mente per il magistero della parola. Sostituire alla virtù suscitatrice dell'espressione poetica una rappresentazione plastica, vuol dire rendere pigra l'immaginazione, indebolirla, condannarla a sicura decadenza (cfr. *infra*, p. 240).

Ecco perché i Gesuiti, ma anche – sul versante laico – un professore intelligente come Socrate Topi, preferiscono, per le scuole, non la «cinematografia muta e vertiginosamente frettolosa, ed ineguale» (cfr. *infra*, p. 281) del poema dantesco ma le diapositive delle incisioni di Gustave Doré, accompagnate ovviamente da «un commento moderato e metodico del testo» (*ibidem*).

Non tutti però sono di questo avviso. Se per Orestano il film letterario è «da bandirsi» nelle aule perché le immagini sono poeticamente inferiori alla parola, per Calabi, invece, è esattamente l'opposto: non ci sarà mai un film letterario didatticamente utile sino a quando si subordinerà l'immagine alla parola, senza capire quindi che il cinema è un'arte visiva, che «si vale di forme, di colori, di successioni di linee, di degradar

<sup>6</sup> *Ibidem*.



di colori, di ritmiche serie di movimenti»<sup>7</sup>. A proporre una soluzione di compromesso interviene Mastropaolo: memore di una visione dell'*Inferno* della Milano Films nella quale «operai, donne e fanciulli» (cfr. *infra*, p. 299) accompagnavano le scene con «motteggi, volgarità e riso» (*ibidem*), l'educatore napoletano, pur riconoscendo l'importanza educativa del film letterario, auspica che le proiezioni siano integrate da «una sobria, adatta, leggiera lezione, la quale non andrà perduta interamente se parole e immagini formeranno un tutto omogeneo da lasciar traccia nello spirito» (cfr. *infra*, p. 305).

I rapporti tra parola e cinema in ambito scolastico coinvolgono però non solo l'insegnamento della letteratura ma anche quello della scrittura, ben più rilevante nella scuola primaria. Su questo terreno didattico, c'è chi – come la Baudino – apprezza lo stimolo prodotto dalle immagini delle proiezioni (in verità però più fisse che animate) sulla qualità del «componimento» (cfr. *infra*, p. 183).

### *Raccontare la Storia*

Sul ruolo della storia nella scuola italiana tra Otto e Novecento esiste un intenso dibattito storiografico<sup>8</sup> che si è interrogato, in particolare, sulle funzioni etiche e politiche attribuite all'insegnamento di questa disciplina da parte della classe dirigente liberale. All'interno di tale dibattito non tutti concordano sul fatto che la storia, oggetto, come si vedrà a breve, di continui riaggiustamenti nelle differenti revisioni dei programmi, abbia offerto un contributo sostanziale ai processi di educazione e identificazione nazionale<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Augusto Calabi, *Il cinematografo come mezzo di educazione estetica e sociale*, «La coltura popolare», III, 15-16, 1913.

<sup>8</sup> Sulla didattica della storia nella scuola italiana tra Otto e Novecento si vedano: Anna Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Vita & Pensiero, Milano, 2004; Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, cit., pp. 41-61; Camilla Weber, *I libri scolastici per l'insegnamento della storia nell'Italia liberale*, «Mélanges de l'École française de Rome – Italie et Méditerranée modernes et contemporaines», CXXVII, 2, 2015, <http://mefrim.revues.org/2276> (consultato il 10 settembre 2016); Antonio Gioia, *L'insegnamento della storia tra ricerca e didattica: contesti, programmi, manuali*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2005; Francesco Bartolini, *Roma nella scuola degli italiani. L'idea della città nei manuali di storia tra 1870 e 1915*, «Dimensioni e problemi della ricerca storica», 1, 1996; Teresa Bertilotti, *Una ragionevole compiacenza di appartenere a una gran nazione: insegnamento della storia e valorizzazione dei patrimoni locali nella scuola elementare (1860-1923)*, «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», CXIII, 2, pp. 789-801; Gianni Di Pietro, *La storia nelle scuole medie dalla fine del 700 all'età della Destra*, «Società e storia», 6, 1979, pp. 725-761.

<sup>9</sup> Uno dei più convinti sostenitori della necessità di questo ridimensionamento è Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, cit., pp. 41-61.

Al di là delle valutazioni storiografiche, può essere utile, ai fini del nostro discorso, rintracciare la presenza della storia nei programmi per le scuole elementari. Tale presenza inizia a rafforzarsi sensibilmente con la riforma Gabelli del 1888, la prima dopo l'introduzione dell'obbligatorietà scolastica (1877), includendo in misura sempre maggiore vicende e protagonisti (primi fra tutti Cavour e Garibaldi) del Risorgimento. Quest'ultima espressione entrerà però ufficialmente nei programmi delle elementari solo con la riforma Baccelli del 1894, tesa a rafforzare l'idea nazionale anche «alla luce del crescente impegno militare italiano nelle colonie»<sup>10</sup>, e orientata a una drastica riduzione, nei programmi, dei contenuti storici, limitati di fatto a Roma antica e, appunto, all'epopea dell'unificazione italiana, identificata come punto di partenza per lo studio della storia. Orestano conferma la centralità del Risorgimento anche nei programmi del 1905: il periodo in questione, considerato didatticamente strategico per gli «ammaestramenti altamente patriottici e civili»<sup>11</sup>, costituisce addirittura «il principio e la fine del corso di storia nelle scuole elementari»<sup>12</sup>. Nella visione didattica di Orestano il nesso tra educazione civile e insegnamento della storia risorgimentale, esplicitato già nelle riforme Gabelli e Baccelli, diventa ancora più intenso. Come traspare pienamente da queste parole:

l'alunno deve formarsi la coscienza di essere cittadino di una Patria e deve sapere che cosa sia costato agli Italiani il farsene una, rompendo catene di secolari oppressioni straniere e abbattendo gli artificiosi confini, che le regioni mutavano in Stati<sup>13</sup>.

Con la riforma Gentile si rafforza non solo la presenza della storia antica, in particolare di quella romana, ma anche l'attenzione alla storia più recente: il Risorgimento (il cui insegnamento viene anticipato al ciclo inferiore nel caso di scuole elementari che non attivano le classi superiori), naturalmente, ma anche la Grande Guerra e la Rivoluzione fascista, tre fasi storiche ideologicamente saldate da un rapporto di continuità evolutiva.

Appare evidente, quindi, come il Risorgimento rappresenti, quanto meno nei programmi della scuola primaria tra Otto e Novecento, un periodo storico fondamentale e esplicitamente insegnato con finalità ideologiche: anche nel dibattito che stiamo studiando si avverte – come si dirà a breve – la centralità didattica e politica di questo periodo storico.

<sup>10</sup> Marco Civra, *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, cit., p. 56.

<sup>11</sup> *I programmi del 1905 (R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905)*, in Marco Civra, *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, cit., p. 310.

<sup>12</sup> *Ibidem.*

<sup>13</sup> *Ibidem.*

Un ulteriore dato comune a tutti i programmi citati è il costante riferimento a una didattica della storia incentrata sul «metodo del raccontare a voce e per iscritto»<sup>14</sup>. Le modalità di insegnamento della storia si affidano in sostanza alla narrazione del singolo episodio, dell'aneddoto, del racconto biografico: con queste premesse metodologiche si può bene intuire perché il cinema sia chiamato spesso in causa come sussidio fondamentale nella trasmissione dei primi saperi storici proprio in quanto straordinaria fabbrica di racconti. Nei programmi del 1894, in particolare, si possono leggere alcune riflessioni interessanti per il futuro impiego del cinema nell'insegnamento della storia:

La storia nelle scuole elementari non può essere una esposizione continua di nomi, di fatti e di date; ma consisterà principalmente in racconti che stiano da sé e valgano a dare un'idea degli uomini e degli eventi che più contribuirono all'opera del rinnovamento d'Italia. Sebbene queste narrazioni si propongano di muovere la fantasia ed il cuore e di suscitare entusiasmi di amor patrio, non debbono tuttavia essere destituite delle qualità che sono essenziali alla storia, cioè della veridicità e dell'esattezza nelle circostanze di luogo e di tempo<sup>15</sup>.

Le parole di Baccelli prefigurano, senza ovviamente averne l'intenzione, i due principali termini del dibattito su cinema e insegnamento scolastico della storia: da un lato il delicato problema della fedeltà nella ricostruzione del passato, questione legata alla supposta capacità del cinema di restituire il vero; dall'altro lato il ruolo determinante dello stimolo emotivo (senza il quale, si dice in sostanza, la propaganda patriottica fallisce).

La questione della fedeltà è molto sentita nel dibattito, e può condurre a posizioni di netta opposizione all'uso didattico del film storico di finzione, pur in quegli stessi anni tra i generi più popolari e insieme artisticamente più apprezzati del cinema italiano. Non si deve dimenticare tuttavia che i primi anni Dieci segnano non solo l'avvio della fortunata parabola delle produzioni storiche italiane ma anche il momento di massima affermazione dei «dal vero». Proprio la crescente popolarità delle attualità sulla guerra italo-turca (ampiamente citate nel dibattito, come si dirà a breve), e il loro progressivo addensarsi in film dalla durata decisamente estesa rispetto ai precedenti standard, di norma più ridotti, del genere documentario, si affianca al processo di costante e uniforme aumento dei metraggi dei film di finzione, concorrendo così insieme a

<sup>14</sup> Ivi, p. 313.

<sup>15</sup> Guido Baccelli, *Relazione a S.M. il Re*, in *R.D. 29 novembre 1894*, n. 525. *Riforma dei programmi per le scuole elementari*, cit., p. 235.

questi ultimi all'affermazione del lungometraggio nel nostro paese<sup>16</sup>. La querelle tra i sostenitori del «dal vero» e quelli del film di finzione, dunque, non fa riflettere, in chiave didattico-pedagogica, una dialettica storica già interna al contesto produttivo e alla riflessione proto-teorica del periodo.

Alberto Geisser, nel 1914 (l'anno di *Cabiria*...) scrive che le «pellicole di storia saranno inevitabilmente rievocazioni fittizie, artificiose, create nell'ambiente odierno (per es. con ferrovie o fumaioli industriali accanto a monumenti millenari) e da attori-burattini, per quanto artisti» (cfr. *infra*, p. 271 ss.). Un'analoga ostilità verso il cinema storico narrativo si può cogliere nelle parole del socialista Emidio Agostinoni, direttore dell'INM, che esclude dai programmi produttivi dell'ente «la riproduzione di scene, che, quasi sempre finiscono con l'offendere la verità storica»<sup>17</sup>, preferendo invece la «riproduzione cinematografica dei luoghi celebri per fatti storici ed alla riproduzione, in proiezioni fisse, di opere d'arte, graffiti, cimeli e quant'altro potrà essere utile alla ricostruzione ideale delle lontane vicende»<sup>18</sup>. Già da alcuni anni, la Baudino, praticava nella sua scuola elementare torinese una tecnica nell'insegnamento della storia analoga a quella prospettata nelle ultime parole di Agostinoni, ossia la proiezione di diapositive dei principali monumenti storici italiani, capaci, lei dice, di esercitare «sull'animo dei fanciulli una ben più efficace azione educativa che non una filza di aridi nomi di città e di luoghi che ingombrano la mente e lasciano freddo il cuore» (cfr. *infra*, p. 187). Malgrado questa sua predilezione per le proiezioni fisse, dettata anche da ragioni tecniche ed economiche, la Baudino non è in prospettiva contraria all'eventualità che il cinema possa costituire un supporto didattico per l'insegnamento della storia. Ben più intransigente è invece, nel 1919, il filosofo Giovanni Tinivella, che parla, nel caso dei film che ricostruiscono la storia, di «deformità costituzionali» (cfr. *infra*, p. 350).

Non sposa invece queste convinzioni Corrado Ricci, con una scelta che può sorprendere considerando il suo ruolo di pioniere nelle proiezioni di diapositive artistiche. Secondo Ricci, la finzione e l'invenzione sono legittime anche nelle ricostruzioni storiche così «come l'arte ha sempre ammesso la pittura e la scultura storiche, come la letteratura ha sempre ammesso il dramma e il romanzo storici»<sup>19</sup>. Resta però indispensabile, ovviamente, garantire la massima cura nel rispetto delle fonti d'epoca:

<sup>16</sup> Sul rapporto tra i film legati alla guerra italo-turca e il lungometraggio cfr. Luca Mazzei, Sila Berruti, «*Il giornale mi lascia freddo*»: I film «dal vero» dalla Libia (1911-12) e il pubblico italiano, «Immagine», 3, 2011, pp. 53-103; Luca Mazzei, *La celluloidale e il museo. Un esperimento di "cineteca" militare all'ombra della prima Guerra di Libia (1911-1912)*, «Bianco e Nero», 571, 2011, pp. 67-85.

<sup>17</sup> Cfr. Giovanni L. Livoni, *Il cinema e l'insegnamento*, cit., p. 21.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

le ricostruzioni dovranno essere integralmente opera accurata di ricerca e d'arte, opera atta a rivelare il grado di coltura e di gusto di chi la ideò e la tradusse in azione. La scelta dei tipi umani avveduta, il costume, le architetture, il paese ugualmente studiati e riprodotti. Mettere gli attori e i costumi nuovi, mettere, in altre parole, il falso negli ambienti reali, è un errore, cui ci opporremo sempre. [...] O tutto severamente reale; o tutto liberamente artistico. Così soltanto, il pubblico potrà fare una distinzione precisa tra ciò che è vero e ciò che la fantasia umana ha genialmente immaginato (cfr. *infra*, p. 217).

Orestano condivide le tesi di Ricci sulla piena legittimità di una ricostruzione drammatizzata, e «massimamente fedele» (cfr. *infra*, p. 239), della storia, purché l'azione storica sia «riprodotta nei luoghi stessi che ne furono teatro» (*ibidem*,).

Altrettanto sentita, come anticipato, è la questione del coinvolgimento emotivo. L'insegnamento verbale si affida a elenchi di «aridi nomi di città e di luoghi che ingombrano la mente e lasciano freddo il cuore» (cfr. *infra*, p. 187), mentre il cinema, con la sua «potente e rapida evidenza» (cfr. *infra*, p. 355) – molto più efficace della «fredda immobilità di un quadro» (*ibidem*), dice qualcuno in polemica con le proiezioni fisse – può attivare l'attenzione degli scolari, eccitando gli animi, e imprime «nella loro anima plastica un'orma mille volte più durevole, di quella che può la parola» (cfr. *infra*, p. 153). Il coinvolgimento emotivo può innescare dei processi identificativi (di cui si dirà meglio nel prossimo capitolo) talmente intensi da produrre nel «nostro io la illusione di vivere in epoca diversa, in quella particolar epoca cioè, in cui la cinematografia vuol trasportarci e acclimatarci» (cfr. *infra*, p. 297). Chi riflette più in profondità sull'efficacia, a volte persino inquietante, di questi processi di identificazione o di empatia, è certamente Angelina Buracci: a suo avviso, tale efficacia risiede nella predisposizione psicologica del bambino al «culto dell'eroe»<sup>20</sup>, propiziato dal cinema:

Descrivete ad un fanciullo la figura di un guerriero e lo ricorderà per qualche giorno; conducetelo in un cinematografo a vedere lo stesso guerriero e lo ricorderà per qualche anno, perché la vista della statura, della corporatura, dell'atteggiamento della persona, dei gesti, sarà un intenso stimolo che manterrà viva l'immagine, esatta l'idea, senza l'aiuto di un eccessivo sforzo mnemonico (cfr. *infra*, p. 329).

<sup>20</sup> Cfr. Luca Mazzei, *Angelina Buracci cinepedagoga*, «Bianco e Nero», LXII, 570, maggio-agosto 2011, pp. 98-99.

## *Imparare la guerra*

Nelle non poche riflessioni sull'importanza delle reazioni emotive funzionali a un'ipotetica didattica cinematografica della storia, si possono rintracciare ripetuti riferimenti alle guerre del recente passato (legate all'appena ricordata epopea risorgimentale) ma soprattutto a quelle del presente (prima la guerra italo-turca e poi il primo conflitto mondiale). Il rapporto, considerato in una prospettiva educativa, tra cinema e guerra alimenta un dibattito vivace. Un primo tema di discussione coinvolge la dialettica, come si è appena visto già dibattuta in termini generali, tra «dal vero» e film di finzione. Sul piano diacronico, il dibattito accorda inizialmente una marcata predilezione per i film bellici *non fiction*<sup>21</sup> relativi all'impresa libica (elogiando persino le cosiddette «cine-cartoline», ossia le riprese, effettuate in varie città italiane, dei familiari che salutano i loro congiunti al fronte)<sup>22</sup>. Con la Prima guerra mondiale, però, il quadro si complica e si confonde: alcuni autori, come Buracci e Mastropaolo, riconoscono una funzionalità educativa anche ai film bellici a soggetto, mentre altri, come Lino Ferriani, riconoscono un'efficacia didattica solo ai dal vero, criticando molto duramente i film di finzione, pieni di «scene fantastiche [ed] episodi alterati»<sup>23</sup>, e dove l'eroismo delle nostre truppe [è] sfruttato e presentato non con la veste rigida della storia, ma con quella puerile della fiaba»<sup>24</sup>.

Un secondo tema di discussione investe la legittimità stessa del rapporto tra cinema e guerra in un contesto educativo: se il cinema, come si dirà meglio nel prossimo capitolo, scatena, secondo non pochi osservatori, riflessi imitativi ed effetti di suggestione fuori dalla norma, è lecito far vedere ai bambini o agli adolescenti scene cinematografiche di guerra, contenenti, quasi inevitabilmente, immagini di violenza e di morte? La risposta quasi unanime, e in parte sorprendente se si considera invece la ferma e concorde ostilità verso la proiezioni di film violenti di ambientazione criminale, è affermativa. Chi ne spiega le ragioni con più impegno è Francesco Orestano: la guerra, dice in sostanza il filosofo, è una tragedia dell'umanità, ed è certamente intrisa di orrori (che forse però si potrebbero anche risparmiare alla vista degli alunni)

<sup>21</sup> Come si dirà a breve, riferimenti alla visione di film sull'impresa libica sono presenti nei contributi (ripubblicati in questo volume) di Orestano, Buracci, Chellini, Scialdoni.

<sup>22</sup> Cfr. Luigi Scialdoni, *Il cinematografo nella scuola*, Vallardi, Milano, 1913, ripubblicato in questo volume, *infra*, p. 310 ss. Sulle cine-cartoline cfr. Sila Berruti, Luca Mazzei, *The Silent War. "Newsreels" and "Cinema Postcards" from a Country at War*, in Àngel Quintana, Jordi Pons (a cura di), *La construcció de l'actualitat en el cinema dels orígens*, Fundació Museu del Cinema-Collecció Tomàs Mallol-Ajuntament de Girona, Girona, 2012.

<sup>23</sup> Lino Ferriani, *Il cinematografo*, «Il Giornale di Sicilia», 13-14 giugno 1916, p. 3.

<sup>24</sup> *Ibidem*.



ma esiste, fa parte della realtà, e quindi rimuoverla dall'orizzonte educativo sarebbe un «grave errore pedagogico e politico» (cfr. *infra*, p. 238), soprattutto «ove entrino in giuoco i più vitali interessi ideali e politici dell'intera Nazione», come nel caso dell'impresa di Libia, le cui riprese cinematografiche sono da lui giudicate come «utilissime»<sup>25</sup>. Inoltre la guerra non esprime solo istanze negative, è anche caratterizzata da «spettacoli di fortezza, di coraggio, di disciplina, di fedeltà al dovere, di sacrificio» (cfr. *infra*, p. 238). Tutte virtù positive che devono essere mostrate ai bambini, «poiché fortificano l'animo e lo rendono conscio di futuri doveri e responsabilità» (*ibidem*).

Proprio la formazione e l'irrobustimento di una coscienza più patriottica che davvero nazionalista (ma spesso contrastata, come sostiene la Baudino in un impeto classista, dalle famiglie degli alunni proletari)<sup>26</sup>, rappresentano gli obiettivi educativi chiamati in causa con maggiore frequenza nel dibattito, ragioni più che sufficienti per motivare non solo la legittimità ma persino la necessità di far vedere la guerra ai bambini. Per comprendere meglio questa posizione occorre valutare il contesto del periodo, segnato – a partire dalla guerra italo-turca – da un crescente investimento, promosso da non pochi giornalisti e intellettuali, nei confronti dei «dal vero» di argomento bellico come «elemento fondante di una nuova coesione sociale»<sup>27</sup>. I film di guerra sembrano quindi godere quasi di una sorta di franchigia morale: possono stimolare nei bambini reazioni morbose, e persino violente, ma ciò non sembra impensierire gli educatori, anzi. Solo Emilia Formigginì Santamaria esprime una certa preoccupazione, quando racconta lo sconvolgimento provato durante una proiezione da una bambina di quattro anni, alla vista di «un soldato a cui nella rappresentazione si tagliava la testa»<sup>28</sup>. L'episodio, citato anche dalla Buracci, non sembra turbare nessuno, forse perché legato quasi certamente a un vecchio film storico in costume, ben diverso dalle ben

<sup>25</sup> «Riteniamo in ispecial modo utilissime le cinematografie della recente conquista libica, perché esse rendono al vivo ciò che può il nostro popolo, animato da un grande ideale di civiltà» (Francesco Orestano, *Il cinematografo nelle scuole*, cit., *infra*, p. 238).

<sup>26</sup> Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare*, cit., *infra*, p. 180 ss. Con questa affermazione, Baudino si pone in sintonia con quanto scrive, nello stesso anno, il ben più noto Giovanni Vidari, convinto che il socialismo penetri nelle scuole non solo per iniziativa dei maestri ma anche degli «scolari stessi, che già nelle famiglie, per le vie, dai compagni e dagli avvenimenti pubblici succhiavano spiriti di agitazione» (Giovanni Vidari, *Il nazionalismo e la scuola*, «Rivista pedagogica», gennaio 1911, cit. in Dina Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, cit., p. 209).

<sup>27</sup> Sila Berruti, Luca Mazzei, «Il giornale mi lascia freddo»: I film 'dal vero' dalla Libia (1911-12) e il pubblico italiano, cit., p. 90.

<sup>28</sup> Emilia Formigginì Santamaria, *La psicologia del fanciullo normale ed anormale, con speciale riguardo all'educazione*, A. F. Formigginì, Modena, 1910.

più apprezzate produzioni sulle eroiche gesta dei garibaldini in Sicilia, o dei bersaglieri in Libia. Quasi tutti, quindi, si confermano più attenti a rafforzare le sensibilità patriottiche dei bambini piuttosto che a tutelare l'integrità del loro sistema nervoso, animati da una fede nazionalista che proprio in quegli anni stava diffondendosi in misura crescente nel corpo insegnante della scuola primaria<sup>29</sup>. Nel 1910 Amelia Campetti celebra le virtù della pedagogia della guerra, citando la testimonianza di una sua collega. Durante una lezione di storia, la maestra aveva evocato la Seconda guerra d'indipendenza, suscitando negli scolari della terza classe reazioni di incontrollato entusiasmo:

alzandosi raggianti in volto, e frementi in tutta la persona gridarono concitati: «anche noi vogliamo andare soldati; anche noi vogliamo morire per l'Italia». Ardito proponimento, promessa di un avvenire di probità (cfr. *infra*, p. 161).

Tre anni dopo, Antonio Romeo, in un contributo sul cinema educativo, cita lo stesso episodio con parole quasi identiche, ma ne rimuove la fonte e sostiene di esserne stato diretto testimone durante gli anni di insegnamento a Crosia, in Calabria. L'autore non si limita al semplice plagio, ma aggiunge un dettaglio importante: uno degli scolaretti che si commossero ai racconti della guerra risorgimentale, anelando al sacrificio per la patria, ora «combatte a Tripoli, e si batte contro le orde africane per l'onore e il vessillo d'Italia»<sup>30</sup>. L'entusiasmo di Romeo nel pensare al suo ex allievo impegnato sul fronte libico pare incontenibile, ma pur nell'euforia l'autore non dimentica di rimarcare l'importanza della sua azione educativa:

A te, bravo giovane, il saluto del tuo maestro. L'anima mia ti segue in questo momento e palpita per te; ma tu, generoso figlio, tu che ti commovesti al mio racconto e mostrasti intera nell'espressione infantile la generosità del tuo nobile cuore, tu [...] non impallidirai d'innanzi al nemico, non piegherai giammai la nostra bandiera, ma la sventolerai in faccia al barbaro, che fugge terrorizzato tra le dune del deserto. Avanti sempre! Per l'onore d'Italia avanti!<sup>31</sup>

Due anni dopo il singolare plagio di Romeo, nel 1915, la didattica

<sup>29</sup> Cfr. D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, cit., pp. 197-218. Sui rapporti tra culture pedagogiche, educazione e nazionalismo nell'Italia del primo Novecento si veda Giorgio Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al dopoguerra*, cit.

<sup>30</sup> Antonio Romeo, *Il cinematografo nella vita e nella scuola*, cit.

<sup>31</sup> Ivi.

«immaginata» della storia patria compie un decisivo passaggio dal racconto orale al cinema. La maestra Gisella Chellini osserva il comportamento dei suoi scolari davanti a *Nozze d'oro*, un film prodotto dalla torinese Ambrosio, di nuovo incentrato, come le presunte letture scolastiche di Romeo, sulla Seconda guerra d'indipendenza; le reazioni dei bambini sono pressoché identiche a quelle descritte cinque anni prima dalla Campetti: «slancio irrefrenabile», «vivo entusiasmo», e conseguente «volontà di cooperare alla conservazione e all'ingrandimento del nostro patrimonio nazionale» (cfr. *infra*, p. 288). Del tutto analoghe, poco dopo, sono le reazioni del pubblico infantile alla visione di alcuni film sulla guerra italo-turca, con uno slittamento graduale e programmato dal recente passato al presente che convalida il rapporto di continuità tra le due imprese eroiche (quella risorgimentale di ieri e quella coloniale di oggi) prospettato da Romeo, e ora esaltato sotto le insegne tutelari del cinematografo, già celebrate, con analoghi intenti propagandistici dalla vasta campagna giornalistica che accompagnò la distribuzione, dal 1912, dei lungometraggi dal vero sulla guerra contro l'Impero ottomano<sup>32</sup>.

Questi episodi riportati da Campetti, Romeo e Chellini potrebbero essere letti come le prime prove pratiche di una cine-pedagogia nazionalista in formazione, oppure – se considerati solo per quella dimensione emotiva che ne spiega l'efficacia – potrebbero essere tacciati di «falso nazionalismo», per riprendere un'espressione dell'autorevole Bernardino Varisco, molto attento alle questioni educative. In questi casi, sostiene il filosofo,

La mozione degli affetti è cercata con degli artefici retorici, d'un valore artistico incerto e, in ogni caso, inetti a destare, a nutrire sentimento sano e profondo. [...] Della realtà e della storia viene presentato quel tanto che può eccitare un'effimera passioncella di colore nazionalistico<sup>33</sup>.

Non per tutti, comunque, la visione dei film di guerra, siano questi di finzione o dal vero, deve avere il compito, organico a un progetto politico ben più ampio, di propagandare la bontà dell'impresa di Libia o della guerra contro l'Austria per la completa riunificazione del paese. Nelle riflessioni di due autori molto diversi fra loro ma uniti da una comune adesione a ideali democratici e progressisti, Angelina Buracci e Michele Mastropaolo, il film di argomento bellico non deve servire a eccitare gli animi dei bambini, quasi stimolando la loro pulsione di morte, bensì

<sup>32</sup> Cfr. Sila Berruti, Luca Mazzei, *“Il giornale mi lascia freddo”: I film ‘dal vero’ dalla Libia (1911-12) e il pubblico italiano*, cit.

<sup>33</sup> Bernardino Varisco, *La scuola per la vita. Scritti di educazione e di critica pedagogica raccolti da Vincenzo Cento*, Isis, Milano, 1922, p. 217 (cit. in Giorgio Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al dopoguerra*, cit., p. 64).

deve funzionare come un severo, drammatico ammonimento contro la guerra, destinato agli adulti di domani, o alle successive generazioni.

La Buracci, pur riconoscendo che i film sulla guerra sono «un buon mezzo per sviluppare e intensificare l'amor di patria», ritiene tuttavia che il loro compito educativo più importante, legato non tanto alle contingenze politiche del presente ma alle necessità etiche del futuro (cfr. *infra*, p. 319 ss.), risieda nell'insegnare ai bambini la tolleranza, realizzando di fatto quel «cinematografo pacifista» profetizzato nel 1911 dall'economista Achille Loria (cfr. *infra*, p. 198). Come scrive l'educatrice,

I nostri fanciulli che saranno la generazione di domani, devono imparare che non si estingue l'odio con l'odio, che non si lava il sangue nel sangue, e che la guerra, necessità di popoli che ancora risentono della barbarie antica, non deve spegnere in noi la compassione e la pietà. Capisco che oggi le mie parole suonano discordi colle presenti vicende politiche; ma io tratto l'argomento come educatrice e, come tale, devo fare astrazione da tutto ciò che non risponde alle leggi della più pura e della più alta moralità (cfr. *infra*, p. 334).

Le parole della Buracci, per quanto isolate, sono importanti non solo perché rappresentano il fortissimo gesto di «un intelletto femminile [...] contro le passioni maschili»<sup>34</sup>, ma anche perché negano la legittimità di quel nesso tra morale e politica che, come si è visto, rappresentava all'epoca il fondamento dell'istruzione civile nelle scuole. Ancora più radicalmente pacifiste sono le dichiarazioni di Mastropaolo, attestate con maggiore chiarezza rispetto a quelle della Buracci su posizioni anti-interventiste. Secondo l'educatore napoletano, il cinema può restituire meglio di qualsiasi altro mezzo la nefandezza del conflitto mondiale, autentico «flagello devastatore»:

La lotta, la carneficina, gli assalti, i corpi sfracellati, insanguinati e pesti, gli sguardi ultimi dei morenti, gli episodi più strazianti, quello che la guerra produce sui campi di battaglia e quello che genera di riflesso intorno a sé, per un raggio di lunghezza incalcolabile – tutto può esser reso dal cinematografo. E innanzi a simili spettacoli le folle non potranno non fremere d'orrore e la guerra [...] apparirà in tutto il suo orrore come la più viva espressione di ferocia, come un immenso, diabolico teschio dalle zanne fameliche e dalle orbite di fuoco<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Luca Mazzei, *Angelina Buracci cinepedagoga*, cit.

<sup>35</sup> Michele Mastropaolo, *Cinematografo e scuola popolare*, cit., *infra*, p. 308.

Un auspicio, questo di Mastropoalo, in netto contrasto non solo con ciò che sarebbe diventata l'Italia da lì a pochi anni ma anche rispetto ai contenuti dei «dal vero» italiani prodotti sulla Prima guerra mondiale, ben poco disponibili – a parte rare eccezioni – a farci vedere la carneficina e i «corpi sfracellati» dei nostri caduti.

*«E col paesaggio, gli uomini»*

*Se i nostri ragazzi non possono viaggiare,  
diamo loro l'illusione del viaggio in paesi  
lontani, mediante il cinematografo.*  
Angelina Buracci<sup>36</sup>

Come si è anticipato nelle pagine precedenti, la geografia rappresenta, insieme alla storia, la materia scolastica più citata nelle proposte per una nuova didattica incentrata sul cinema<sup>37</sup>. Il dato non sorprende, se si considera che già ben prima della timida introduzione delle proiezioni cinematografiche nelle scuole, la didattica geografica si affidava, almeno in teoria, ai sussidi visivi come le carte murali (introdotte ufficialmente nelle scuole elementari del Regno sin dal 1867, con i programmi Coppino), i quadri litografici, i cartogrammi, i globi, i planetari, i rilievi in scala, le fotografie (da non molti anni finalmente stampate sui libri, ma anche proiettate con la lanterna magica), il turismo scolastico (fenomeno però un po' più tardivo). Malgrado questa programmatica abbondanza di materiali utili per l'osservazione, l'insegnamento della geografia scolastica era ancora basato, in larga misura, su metodi «verbocentrici», incentrati sull'apprendimento mnemonico di una nomenclatura astratta. Come scrive la Baudino nel 1911:

la geografia [era] spolpata e dissanguata per modo da ridursi a una litania di nomi aridi, a cui non si associava nessuna idea, che non destava alcuna immagine, che non fruttava nulla, se non si toglie la fatica dell'alunno per mandare a memoria tanti barbari nomi senza annettervi un pensiero (cfr. *infra*, p 186).

In questo contesto così stagnante, il cinema appare agli occhi dei geografi e dei pedagogisti più attenti come una risorsa nuova capace di superare o integrare i limiti della carta murale, stimolando le facoltà di

<sup>36</sup> Angelina Buracci, *Cinematografo educatore*, cit., *infra*, p. 329.

<sup>37</sup> Per una più approfondita analisi della riflessione geografica e pedagogica relativa ai rapporti tra cinema e geografia scolastica nell'Italia del primo Novecento, si rimanda a Silvio Alovio, Luca Mazzei, *Vedere lontano. Cinema ed educazione alla geografia nell'Italia degli anni Dieci*, «Cinergie», 10, novembre-dicembre 2016.

visualizzazione e immaginazione degli studenti, soprattutto di quelli delle scuole elementari<sup>38</sup>. Le immagini analogiche, fisse o animate, possono diventare utili surrogati di una conoscenza diretta della realtà, aprendo le aule al mondo. Come scrive il già più volte ricordato Socrate Topi:

La vita meravigliosa e palpitante stagna marcia ne' temi di componimenti e nelle letture; il mondo vario di cose e di persone, ricco di meraviglie agonizza asmatico nelle carte dove si crede di far la «geografia». [...] E il mondo? Quel mondo che noi abbiamo inaridito e polverizzato nelle pagine della così detta Geografia? Sullo schermo di due metri e mezzo i cieli si allargano e si accostano, popolati di mondi che si svelano; il sole rivela le sue forze, la terra la sua nascita e l'infanzia pur anche di quando l'uomo non era (cfr. *infra*, p. 261).

Rispetto a queste potenti «iniezioni» di mondo, la carta geografica rivela tutti i suoi limiti. Si chiede per esempio, quasi retoricamente, Luigi Cremaschi:

Come può la povera, antica tavola a rilievo per l'insegnamento della nomenclatura geografica sostenere il confronto con lo schermo, che fa sfilare dinanzi agli occhi attoniti del fanciullo i golfi luminosi, gli ardui promontori, le spiagge ridenti, le baie e le costiere, le penisole e gli stretti, portandolo a volo dai fiordi norvegesi ai vivai insulari della Polinesia?<sup>39</sup>

Le ragioni dell'efficacia didattica delle proiezioni fisse e animate sono molteplici. Un primo elemento risiede nella loro capacità di offrire uno sguardo particolareggiato e ravvicinato sui territori. Come rileva Gisella Chellini, il cinema è in grado di mostrare agli scolari «con i minimi particolari le ricchezze e le bellezze di ogni regione» (cfr. *infra*, p. 288). Le carte geografiche scolastiche non sembrano in grado di offrire un punto di vista così analitico. Un secondo elemento di efficacia, ancora più rilevante del precedente, è la presenza dell'uomo, assente nell'astrazione simbolica della carta. Come scrive la Buracci, nel campo della geografia «si può sfruttare l'arte cinematografica, perché i paesaggi da proiettare sono innumerevoli e, col paesaggio, *gli uomini, dei diversi paesi*» (cfr. *infra*, p. 329) (corsivo nostro). Un terzo elemento, infine, che

<sup>38</sup> Osservazioni critiche su una didattica geografica esclusivamente basata sulle carte murali sono leggibili in Mario Baratta, *Le proiezioni episcopiche nell'insegnamento della geografia*, «La geografia», III, 5-6, maggio-giugno 1915, pp. 203-204.

<sup>39</sup> Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, Bemporad & Figlio, Firenze, [1925], p. 19.



motiva la centralità delle proiezioni nelle riflessioni sulla riforma della geografia scolastica sembra essere però soprattutto la loro prossimità con il viaggio, inteso come esperienza vitale e formativa.

Il viaggio d'istruzione e di studio, d'altronde, rappresentava nella teoria didattica sulla geografia scolastica tra Otto e Novecento non solo un obiettivo pragmatico ma anche un paradigma metodologico fondamentale. Una tendenza evidente nelle diverse riforme pre-fasciste della didattica geografica nella scuola elementare è infatti la crescente sensibilità verso la dimensione virtuale dello spostamento graduale, della progressiva conquista del lontano, intesa come aspetto centrale di un apprendimento fondato – per parafrasare Roberto Ardigò – sull'osservazione indiretta delle cose non sperimentabili in sé<sup>40</sup>. Nella concreta programmazione didattica, però, la possibilità di offrire agli scolari un viaggio autentico appariva molto ridotta. In assenza, o quasi, del viaggio reale, la fotografia e il cinema si propongono come appunto le esperienze a esso più vicina. «Sono consigliati i viaggi scolastici geografici; ma si può mai andare in America?», si chiede Alfonso Napolitano, notando come invece «col cinematografo si vedono le varie città dell'America e delle altre parti del mondo con gli usi e costumi relativi, con la vita vera in movimento» (cfr. *infra*, p. 171). Gli fa eco Michele Mastropaolo:

Le catene delle Alpi, dei Carpazi, del Caucaso; le capitali degli stati più importami; il Po ed il Volga nel corso delle loro acque copiose; le città principali coi monumenti e gli edifizii più notevoli, con le piazze, le vie, le industrie, gli usi, i costumi, la civiltà; tutto questo e altro ancora per cui la parola à funzione ben limitata, può passarci d'innanzi, più o meno rapidamente, e interessarci e dilettarci, come se attraversassimo tutta una regione in un velocissimo treno di piacere (cfr. *infra*, p. 297).

Il cinema nelle scuole appare dunque agli occhi dei suoi sostenitori come un viaggio democratico, alla portata di tutti, capace di rafforzare, alla stregua dei film storici, la coesione nazionale e anche un convinto sostegno alla necessità di espandere i confini territoriali della patria, a nord e a sud della penisola. Accanto a tanto entusiasmo nei confronti del contributo del cinema alla riforma sul campo della didattica geografica, non mancano però alcune riserve. Ne ricordiamo qui almeno una, la più rilevante sul piano, per noi prioritario, della riflessione teorica. In alcuni contributi emerge la preoccupazione che se si assegna al cinema un ruolo didattico così rilevante, la lezione di geografia rischia di dare troppo spazio all'analisi rispetto alla sintesi. L'egemonia potenzialmente dispersiva dell'analisi era un problema molto sentito infatti in ambito

<sup>40</sup> Sull'importanza delle teorie pedagogiche ardigoiane nello sviluppo di una didattica delle immagini cfr. Roberto Farné, *Diletto e giovamento*, cit., pp. 155-157.

geografico-didattico. Il cinema è infatti sostanzialmente ancora per tutti gli anni Dieci un regime dello sguardo terrestre, dal basso (le prime cinematografie aeree che arrivano fra 1911 e 1912 non fanno ancora testo), e questa prospettiva riduce il controllo d'insieme sullo spazio, così come la sua egemonia, e immergendo l'osservatore in un'esperienza del tempo manipolabile, priva di misure, dove è impossibile definire una scala. Esiste dunque alla fine il rischio di non poter procedere alla sintesi, garantita invece dalla cartografia. Alla luce di questa tensione tra analisi e sintesi, tra film e carta geografica, si comprende meglio il senso di una proposta avanzata da Orestano, incentrata sulla comparazione dei vari punti di vista cine-analitici in vista di una sintesi:

E qui è da mettere in rilievo una proprietà del cinematografo, che ne può rendere l'uso didattico di una singolare efficacia. La facilità con cui esso può cambiare istantaneamente i suoi quadri e proiettare alternativamente le visioni di cose più disparate e lontane, rende agevole, come già notammo, il confronto immediato, il rilievo delle analogie e dei contrasti, il lavoro di analisi e di sintesi. Or bene, non solo si possono raggruppare e coordinare le proiezioni cinematografiche per Stato e Paese o regione o contrada mettendo insieme tutti i loro aspetti molteplici degni di osservazione: ma si possono anche disporre in serie, a volontà, per determinati scopi dimostrativi, ai quali le proiezioni si vogliono far servire. Così nulla di più facile che presentare in unica serie, successivamente, le proiezioni dei paesi appartenenti alla stessa zona artica o temperata o tropicale o antartica, per mostrarne le somiglianze di clima, di vegetazione, di vita e persino di civiltà. Una dimostrazione per contrasto potrebbe essere quella ottenuta facendo sfilare in serie i paesi situati sul medesimo meridiano per mostrare come cambiano man mano gli aspetti della natura e della civiltà. Altrettanto facile è aggruppare e ravvicinare in una medesima serie le immagini di paesi geograficamente distanti, ma che presentano affinità di struttura geologica o di conformazione esteriore. Un'altra serie potrebbe mostrare le grandi vie di comunicazione, i grandi valichi alpini, i più grandi porti del mondo, i giacimenti del medesimo minerale nelle più lontane ragioni, i più grandi corsi d'acqua, le così-dette zone di corrugamento della terra, ecc. In tal modo le esemplificazioni geografiche acquisterebbero il massimo grado di evidenza e di forza probante (cfr. *infra*, p. 243).

Anche questa proposta del filosofo, tuttavia, poco praticabile sul piano operativo, resterà inattuata, come buona parte di quelle contenute nella sua dettagliata relazione del 1913 per l'INM: ancora per decenni, quindi, la geografia scolastica sarà insegnata solo con gli atlanti, le carte e, in rari casi, con le diapositive.

## Capitolo III

### *Un'idea di scuola, un'idea di cinema*

#### *Le fortune di un metodo*

Dal quadro storico che abbiamo provato a sintetizzare nel capitolo precedente risulta con evidenza che nessuna delle pur numerose iniziative maturate in Italia nel corso degli anni Dieci riuscirà a creare circuiti stabili e diffusi di cinematografi scolastici o educativi, né otterrà mai dallo Stato o dall'industria privata un sostegno costante e incisivo alle sue azioni. Per un dibattito come quello che stiamo studiando e presentando in queste pagine, votato – come si è detto nel primo capitolo – all'intervento e all'innovazione dei contesti educativi e sociali, questi risultati concreti così modesti non sono di certo gratificanti. Analizzare però tali riflessioni solo dal punto di vista della loro capacità di incidere attivamente sui processi di trasformazione culturale del paese porterebbe a una valutazione troppo riduttiva del loro ruolo storico, e non riuscirebbe a cogliere un aspetto a nostro avviso sostanziale, legato non tanto alla visibilità delle eventuali ricadute operative dei discorsi ma al presentarsi di questi ultimi come espressioni in atto di una potenza virtuale della teoresi. La forte, attiva tensione storico-culturale che attraversa buona parte di questi discorsi è talmente intensa ed esibita da configurare pubblicamente i discorsi stessi non tanto come innocue e trascurabili *tracce* di un futuro immaginato mai esistito quanto come *avvenimenti* di un presente vissuto, di cui sono parte sostanziale.

Il fallimento operativo del dibattito, allora, acquista una decisa eloquenza simbolica, perché appare come l'indizio drammatico di una crescente, profonda divaricazione tra, da un lato, un orizzonte speculativo interno al mondo dell'educazione ma molto interdisciplinare e culturalmente portato – anche in virtù delle sue eredità positiviste – a pensare e a immaginare scenari e strategie di modernizzazione, e, dall'altro, la fotografia di un paese disomogeneo e disorganizzato, di uno Stato e di un contesto economico e culturale poco ricettivi, segnati da contraddizioni e conflittualità sempre più problematiche. Se l'utopia pedagogica positivista si fondava anche sulla convinzione che questo divario potesse essere in prospettiva colmato dall'azione intellettuale e scientifica nonché dalla pratica didattica, la riflessione sulle proiezioni educative degli anni Dieci, pur ancora molto fiduciosa nel ruolo della teoria e di chi la fa, non nutre

più interamente queste certezze. Nonostante ciò, la riflessione specifica sulle proiezioni educative discende, in quasi tutti i testi raccolti nel volume, da una più estesa visione prospettica e sistemica dei processi educativi in atto nel paese, e questa visione è alimentata costantemente dal fermo, energico desiderio di chiudere i conti con un ingombrante passato, con una tradizione educativa purtroppo ancora radicata nel presente. L'idea di un nuovo uso delle immagini fisse e del cinema, in altri termini, nasce geneticamente, e strumentalmente, dalla difesa di una «nuova» idea (in realtà, come si vedrà, non così nuova) di scuola e di educazione. Ne consegue che non si può capire come viene pensato il cinema in questo dibattito se non si comprende a quale scuola nuova pensavano i suoi artefici, e contro quale vecchia scuola erano intenzionati a combattere: nelle prossime pagine, dedicate allo studio di come le immagini fisse e animate diventino oggetto, nel dibattito sulle proiezioni educative, di una teorizzazione, spesso complessa, terremo sempre presente questa constatazione.

Nel I capitolo si è detto come l'intero dibattito sia egemonizzato dal costante riferimento al metodo dell'insegnamento oggettivo, e come esso trovi quasi in quest'ultimo la sua condizione di esistenza<sup>1</sup>. Il metodo oggettivo, con la sua valorizzazione della lezione di cose o per aspetto, permane a lungo nelle cicliche riforme del mondo scolastico: prima nei programmi Gabelli del 1888, quindi nella revisione del 1894, poi, malgrado l'intenzione di «reagire agli eccessi di una educazione sensoriale (e ai) metodi unilateralmente positivi»<sup>2</sup> anche nelle istruzioni sui programmi in attuazione della legge Orlando (407, 8 luglio 1904), redatte da Francesco Orestano, e infine nella legge Daneo-Credaro del 1911. L'ambizione di questi programmi costantemente riveduti e riformati è ovviamente quella di migliorare lo stato di salute della didattica scolastica italiana. Come osserva d'altronde Antonio Romeo, a introduzione del suo già citato studio sul cinema educativo, «lo sviluppo della scienza e del pensiero contemporaneo vivrebbe invano, se esso non penetrasse rigogliosamente nelle scuole, ispirando quelle formazioni naturali dell'intelletto e del cuore, che si risolvono poi nel progresso storico della società e della civiltà»<sup>3</sup>. La rigogliosa penetrazione auspicata da Romeo tuttavia, sembra rimanere solo un'immagine retorica, priva di referente. Nonostante la sua fortuna teorica e istituzionale, il metodo oggettivo stenta infatti a indurre nell'istruzione scolastica quel cambiamento radicale della didattica desiderato dai

<sup>1</sup> Il nesso pressoché inscindibile tra metodo intuitivo-oggettivo e cinema scolastico sarà fortemente criticato nel dibattito sulle proiezioni educative del secondo dopoguerra (per una sintesi cfr. Roberto Farné, *Diletto e giovamento*, cit., pp. 224-227).

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> Antonio Romeo, *Il cinematografo nella vita e nella scuola*, cit.

protagonisti del dibattito pedagogico. Come scrive più realisticamente la Romani nel 1922,

i passi giganteschi che in questi ultimi tempi ha fatto il progresso non hanno avuto sufficiente ripercussione nell'ambiente scolastico [...] la scuola, dal lato della didattica, può dirsi ancora all'inizio del naturalismo pedagogico (cfr. *infra*, p. 353).

*Più mondo che si può*

*Ma che cosa abbiamo fatto in pratica  
per rendere la scuola, quale dovrebbe  
essere, l'officina della vita?*  
Vincenzo Giannitrapani<sup>4</sup>

Una spia di queste difficoltà, e di questa stagnante chiusura al rinnovamento, è rintracciabile anche nel nostro corpus di riflessioni sulle proiezioni educative, caratterizzate da una visione della scuola del presente (la stessa che avrebbe dovuto essere riformata dai programmi più volte riveduti) piuttosto critica. «Oggi», afferma con severità Michele Mastropalo nel 1915, «dai programmi, agli orari, ai metodi alla disciplina, che è formale e non interiore, ipocrita e non naturale, tutto concorre a rendere opprimente il lavoro scolastico» (cfr. *infra*, p. 303). La condanna quindi è generalizzata, ma ciò che si rileva con più frequenza è la distanza quasi incommensurabile che separa la scuola dalla vita. I discorsi sulle proiezioni educative sono pieni di dichiarazioni che paiono fare eco a quanto aveva auspicato Orestano nei programmi per la scuola elementare del 1905 («La scuola deve in una parola riprodurre la vita stessa, nella varietà dei suoi rapporti, con le sue complicazioni, con la sua naturale molteplicità di aspetti»)<sup>5</sup>, segno del fatto che quegli stessi auspici ministeriali non si erano realizzati. «Bisogna che nella scuola penetri molto *mondo*, più *mondo* che si può»; esige il maestro siciliano Vincenzo Giannitrapani, e a fargli eco sono anche autorevoli rappresentanti istituzionali, particolarmente legati al mondo della scuola, paradossale e desolante segnale *ab interiore* di un'impotenza estesa a tutti i livelli della macchina gestionale. «Occorre metter la scuola a contatto della vita», esorta Vittorio Emanuele Orlando inaugurando nel 1913 la sede milanese dell'Istituto Minerva e denunciano di fatto la mancata piena attuazione nel sistema scolastico della sua riforma del 1904, «i nostri sistemi e metodi scolastici sembrano piuttosto adatti ad impastoiare e deprimere anziché a promuovere quella

<sup>4</sup> Vincenzo Giannitrapani, *Le proiezioni luminose nelle scuole primarie*, cit., p. 3.

<sup>5</sup> *I programmi del 1905 (R. D. n. 45 del 29 gennaio 1905)*, cit., pp. 236-237.

spinta iniziale verso l'apprendimento, che natura liberalmente pose»<sup>6</sup>. Il sottosegretario alla Pubblica Istruzione Rosadi, inaugurando nel gennaio 1914 la sala romana del Calidarium gestita dell'INM, s'infervora con una programmatica dichiarazione d'intenti per una scuola dell'avvenire che è anche un bilancio molto critico sulla scuola del presente:

È tempo che nella scuola entrino immagini e vibrazioni di vita, entri la letizia, che fa agevole e proficua la fatica, entrino la curiosità e il piacere di apprendere, che sono i motivi indispensabili di attrazione al fare, in luogo dello sforzo e della stanchezza, che sono i motivi invincibili di repulsione dal fare. È tempo che la scuola non sia considerata un seccatoio di cervelli e di anime, dove creature, dell'età più pieghevole ad ogni influenza siano rimpinzate di nozioni che restano allo stato di idee e non si tramutano in grado di sensazioni e siano tormentate dal ciliizio di teorie; di formule, di opinioni che non possono secondare l'indirizzo delle loro attitudini varie infinite, per modo che, mentre l'intelligenza non si avvantaggia, lo spirito è sacrificato, le buone facoltà non germogliano e spuntano i cattivi istinti, il carattere si vizia, alla spontaneità propria dei primi anni succede la tensione, alla franchezza l'opportunità dell'infingimento, del compenso, del ripiego, alla giocondità, per se stessa così breve, l'irrequietezza e il tedio della vita<sup>7</sup>.

Forse persino ancora più amaro è il giudizio espresso nel 1923 da Giuseppe Lombardo Radice, a quel tempo direttore generale delle scuole elementari attivamente impegnato nell'elaborazione della riforma Gentile: «La nostra scuola è fredda, torbida e morta perché inquieta lo spirito infantile con la preoccupazione scolastica [...]. Il bambino ha bisogno di sentirsi nella scuola per amarla, più vicino alla sua ingenuità»<sup>8</sup>.

Ciò che interessa di queste dichiarazioni non è tanto la loro criticità in sé quanto il fatto che siano tutte pronunciate in occasione di una riflessione sul cinema educativo e scolastico. Ci si deve chiedere allora che cosa si aspettino questi discorsi dalle proiezioni educative, come «pensino» il cinema, come interpretino i rapporti tra le immagini proiettate e quel «mondo» di cui la scuola – per citare Giannitrapani – ha così tanto bisogno. Nelle prossime pagine cercheremo di rispondere a questi interrogativi, sviluppando la riflessione in un'ottica

<sup>6</sup> Vittorio Emanuele Orlando, *[Discorso tenuto al Teatro del Popolo di Milano]*, cit., *infra* p. 249 ss.

<sup>7</sup> Giovanni Rosadi, *[Discorso per l'inaugurazione della sala "Minerva" di Roma]*, cit.

<sup>8</sup> *Il congresso dei cinematografi educativi e delle proiezioni scolastiche*, «Gazzetta del Popolo», 11 giugno 1923, poi anche in «La Rivista Cinematografica», 12, 1923, pp. 9-11.



comparativa, sensibile a quel doppio regime delle proiezioni educative (fisso e animato) di cui si diceva in apertura del capitolo II.

*La Bibbia dei semplici.  
Per una genealogia delle proiezioni educative*

Nel vasto corpus discorsivo che stiamo studiando esiste una ricorrente strategia argomentativa interessata a collocare il recente affermarsi delle nuove tecnologie di proiezione sulla dorsale di un più lungo e radicato processo di filogenesi pedagogica e mediale. Animati dal desiderio di ricostruire e legittimare una tradizione didattica rimasta per troppo tempo emarginata, alcuni autori rileggono la storia delle pratiche educative come il racconto di una battaglia plurisecolare tra due visioni opposte: da un lato il metodo logocentrico e astratto della pedagogia scolastica, formalista e dogmatico, difensore di un apprendimento «freddamente meccanico» (cfr. *infra*, p. 352), dall'altro il metodo basato sulla «lettura del grande libro della natura» (*ibidem*), incentrato sull'osservazione e sull'esperienza. Il secondo metodo, sicura garanzia per la «ricerca della verità» (*ibidem*), non nasce con il positivismo, ma ha una lunga storia: vi è chi, come Picozzi, Topi o Costetti, risale addirittura a Orazio e ai suoi celebri versi sul primato della vista (*Segnius irritant animos demissa per aures, Quam quae sunt oculis subjecta fidelibus*)<sup>9</sup>, o chi preferisce invece partire dal più recente XVII secolo, chiamando in causa Bacone e Galilei, «i titani del naturalismo pedagogico»<sup>10</sup> (cfr. *infra*, p. 353), ma anche – e soprattutto – Wolfgang Ratke e Comenio, con il suo *Orbis Sensualium Pictus*, per arrivare ovviamente a Pestalozzi e Fröbel, espressamente citati, per esempio, da Costetti. Proprio quest'ultimo, peraltro, ci ricorda come il confronto-scontro tra i due metodi germini in fondo da una querelle storicamente molto più lunga e complessa, i cui confini trascendono l'ambito pedagogico per coinvolgere la questione teologica della rappresentabilità del divino<sup>11</sup>. In aperta polemica con Giovanni Battista Paganuzzi, esponente di rilievo del movimento cattolico conservatore filo papale, e strenuo oppositore del metodo froebeliano, da lui bollato come «eretico, scomunicato e propulsore di materialismo» (cfr. *infra*, p. 190), Costetti rammenta come già la XXV sessione del Concilio di Trento avesse autorizzato «l'uso delle Immagini come mezzo potente di istruzione religiosa» (cfr. *infra*, p. 192)<sup>12</sup>. Anche senza bisogno di scomodare questo più che autorevole precedente, precisa il canonico emiliano, basterebbe considerare che

<sup>9</sup> Orazio, *Ars poetica*, 180-182.

<sup>10</sup> Vincenzo Giannitrapani, *Le proiezioni luminose nelle scuole primarie*, cit., p. 3.

<sup>11</sup> Per un'introduzione storica alla questione delle immagini nelle culture cristiane si veda Graziano Lingua, *L'icona, l'idolo e la guerra delle immagini. Questioni di teoria ed etica dell'immagine nel cristianesimo*, Medusa, Milano, 2006.

<sup>12</sup> Sul rapporto tra immagini ed educazione nella Chiesa della Controriforma cfr. Roberto Farné, *Diletto e giovamento*, cit., pp. 80-92.

nel medio evo, in quel tempo di fede viva ed operosa, [la Chiesa] aveva tappezzate le pareti delle sue basiliche di una folla di immagini simboliche e di figurazioni storiche le quali servendo all'istruzione degli idioti furono chiamate la Bibbia dei semplici; Biblia pauperum (cfr. *infra*, p. 192).

Questo legame forte della Chiesa cattolica (e quindi anche di certi suoi orientamenti pedagogici)<sup>13</sup> con le immagini viene ulteriormente alimentato, dal Seicento, dalla lanterna magica, la cui invenzione i Gesuiti di «Civiltà Cattolica» – tutt'altro che ostili al metodo dell'insegnamento oggettivo – orgogliosamente rivendicano al loro confratello Athanasius Kircher (cfr. *infra*, p. 274). Proprio la lanterna magica, non a caso, è considerata nel dibattito come la «madre» di tutti i media audiovisivi, ossia come la matrice originaria della storia delle proiezioni educative. Spesso l'ormai remota stagione della lanterna è associata all'altrettanto lontana infanzia dei protagonisti del dibattito, quasi a voler rafforzare l'idea deterministica di un'evoluzione pressoché naturale, biologica, dei dispositivi. La lanterna magica è ricordata, quindi, con la stessa affettuosa nostalgia, unita al disincanto di un inevitabile distacco, che accompagna i ricordi cari ma perduti dell'infanzia. «Chi non la ricorda?», si chiede per esempio Natalina Baudino, «noi bimbi si rideva, di quello schietto riso che fa buon sangue» (cfr. *infra*, p. 181). Giovanni Rosadi le fa quasi eco, rievocando con tenerezza, «la lanterna magica che ci affumicò gli occhi attoniti e appuzzò le candide mani nella nostra adolescenza»<sup>14</sup>.

Da questo condiviso attaccamento per la lanterna magica si apre però una discussione a distanza tutt'altro che concorde sulle ascendenze storiche dei due diversi regimi della visione, fisso e animato. Le

<sup>13</sup> Sulle culture pedagogiche ed educative cattoliche tra Otto e Novecento cfr. Eva Maria Hohnerlein, *Development and Diffusion of Early Childhood Education in Italy: Reflections on the Role of the Church from a Historical Perspective (1830-2010)*, in Harry Willekens, Kirsten Scheiwe, Kristen Nawrotzki (a cura di), *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Historical and Comparative Perspectives*, Palgrave Macmillan, New York 2015, pp. 71-91; Giorgio Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit.; *La pedagogia cristiana del Novecento tra critica e progetto*, La Scuola, Brescia, 2000; Luciano Pazzaglia, *Cattolici, scuola e trasformazioni socio-economiche in Italia tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia, 1999; Carla Ghizzoni, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo di «Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, La Scuola, Brescia, 1997; Mario Cattaneo, Luciano Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna»*, La Scuola, Brescia, 1997; Carmen Betti, *Religione e patria. Cattolici e scuola nell'Italia giolittiana*, Centro Editoriale Toscano, Firenze, 1994; Luciano Pazzaglia, *Movimento cattolico e questione scolastica*, in Francesco Traniello, Giorgio Campanini, *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia*, vol. I, t. 2, Marietti, Torino, 1981, pp. 72-84.

<sup>14</sup> Giovanni Rosadi, *[Discorso per l'inaugurazione della sala «Minerva» di Roma]*, cit.

principali interpretazioni filogenetiche che attraversano il dibattito ci paiono almeno due. Una prima tesi, convinta sostenitrice del primato educativo delle proiezioni animate, vede nel cinema un'innovazione tecnologica e comunicativa talmente moderna da emanciparsi totalmente rispetto alla senescenza, quasi imbarazzante, della lanterna magica. In questa visione, il cinema appare come l'esito più compiuto di un'unica catena evolutiva: «Il trionfo pieno dell'immagine come ausiliario all'insegnamento», dice Ettore Fabietti, «si ebbe solo con l'applicazione del cinematografo, che attuò l'ultimo dei *desiderata*, la visione delle cose in movimento»<sup>15</sup>. La lanterna magica, scrive Corrado Bressan, «vale ben poca cosa» (cfr. *infra*, p. 201), e fino alla sua recente riabilitazione a fini educativi, egli aggiunge, «era stata dimenticata e aveva dormito sonni profondi relegata in qualche soffitta» (cfr. *infra*, p. 202). Ancora più severo è il giudizio storico di Domenico Orano, secondo cui la proiezione di immagini fisse in chiave istruttiva è irrimediabilmente legata al passato, a esperienze già collaudate e superate, e a nulla possono valere i posticci tentativi di modernizzarla: «Non si tratta in fondo che della vecchia lanterna magica un po' perfezionata e messa in azione dalla corrente elettrica, mezzo di cultura scolastica che ha da tempo ampio e razionale sviluppo in Francia, in Svizzera e in Germania» (cfr. *infra*, p. 174).

Una seconda tesi, invece, contesta questa visione evolutiva a direzione unica (dalla lanterna magica al cinema) che giustificherebbe la superiorità delle proiezioni animate sulle fisse. «L'osservazione che la visione animata rappresenta un superamento di quella fissa non è fondata: tanto varrebbe dire che la macchina cinematografica rappresenta un superamento di quella fotografica», osserva per esempio Cremaschi, «l'una e l'altra sussistono con una propria ragion d'essere, con compiti diversi, rispondendo a bisogni diversi»<sup>16</sup>. In questa visione filogenetica non si avverte mai un'ostilità misoneista nei confronti del cinema, anzi: educatori come Baudino e Picozzi affidano in prospettiva al nuovo medium «i futuri, augurati rinnovamenti dei metodi d'insegnamento» (cfr. *infra*, p. 187). Ciò che però i sostenitori di questa tesi intendono negare con forza è che nelle conferenze o nelle lezioni scolastiche le proiezioni rappresentino qualcosa di arcaico: al contrario, esse si distinguono dalla vecchia lanterna magica proprio in virtù della loro avanzata modernità tecnologica. «L'odierna proiezione con diapositivi», asserisce per esempio Geisser, convinto sostenitore del primato delle proiezioni fisse, «è la lanterna magica della nostra infanzia trasformata mercé i progressi della tecnica moderna» (cfr. *infra*, p. 269). «La scienza», ribadisce dieci anni dopo Alessio, «ha fatto di

<sup>15</sup> Ettore Fabietti, *L'immagine nell'insegnamento*, «Proiezioni luminose», III, 2, 1923, p. 1.

<sup>16</sup> Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 31.

questo vecchio giocattolo un apparecchio molto utile [...] anche a scopo istruttivo ed educativo»<sup>17</sup>.

Le proiezioni fisse, secondo questa tesi, non rappresenterebbero quindi il vecchio scalzato dal nuovo (il cinema), bensì, al contrario, il nuovo che ha soppiantato il vecchio. Quest'ultimo è rappresentato non solo e non tanto dalla lanterna magica quanto dagli strumenti che costituiscono, per dirla con Fabietti, la «preistoria dell'impiego didattico dell'immagine»<sup>18</sup>, ossia i materiali tradizionali dell'insegnamento oggettivo: «gli antichi cartelloni sdrusciti [sic] dall'uso, le stampe e le fotografie ingiallite dal tempo, e gli stessi libri più recenti, ricchi d'incisioni, con le loro serie di racconti muti»<sup>19</sup>. Ma anche, come rileva Lombardo Radice, il «vecchio, semplice cliché, che è diventato cosa preistorica»<sup>20</sup>.

Il disegno evolutivo restituito dalle posizioni espresse nel dibattito, dunque, postula due diverse gemmazioni dal ceppo della lanterna magica: da un lato le moderne proiezioni diascopiche, dall'altro il cinema. La distinzione tra i due medium è sottolineata dai sostenitori di entrambe le tesi filogenetiche. Per i difensori dell'immagine fissa, la biforcazione evolutiva è essenziale perché sottintende un giudizio di merito: il cinema patirebbe, a differenza delle proiezioni luminose, una sorta di predisposizione alla corruttibilità delle sue ascendenze. Il nuovo medium infatti, come sottolinea nel 1923 Annibale Correggiari, direttore dell'IIPL, «ha una storia ancora più breve di quella, già corta, della fotografia»<sup>21</sup>, eppure secondo Lombardo Radice è già da «purificare [e da] riabilitare»<sup>22</sup>, per ragioni che approfondiremo nel capitolo III.

Per i sostenitori, invece, delle immagini animate, da loro concepite non già come *perfezionamento* quanto come radicale *superamento* della lanterna magica, il fatto di smarcarsi dai debiti storici contratti con le proiezioni fisse, significa – come si dirà meglio nel prossimo paragrafo – attribuire al cinema la capacità, e la responsabilità, di fondare un rapporto nuovo e fecondo tra le immagini e la realtà<sup>23</sup>.

<sup>17</sup> [Alessio], *Le proiezioni fisse-cinematografiche nelle scuole comunali*, cit., p. 43.

<sup>18</sup> Ettore Fabietti, *L'immagine nell'insegnamento*, cit., p. 1.

<sup>19</sup> Giovanni Battista Picozzi, *Il cinematografo nella scuola dei sordomuti*, «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», III, 3, 1909, p. 86. I «raccontini muti» di Ernesto Ciralli sono ricordati da Scialdoni come tra i più recenti antesignani delle proiezioni educative (cfr. Luigi Scialdoni, *Il cinematografo nella scuola*, cit., *infra*, p. 310 ss.).

<sup>20</sup> *Gli atti del primo congresso nazionale dei cinematografi educativi e delle proiezioni scolastiche*, «Proiezioni luminose», II, 7-10, 1923, p. 2.

<sup>21</sup> Ivi, p. 3.

<sup>22</sup> Ivi, p. 2.

<sup>23</sup> A questa tesi del superamento, che caratterizza le posizioni dei difensori dell'immagine animata nella prima fase del dibattito, si affianca poi, non solo in Italia, anche una tesi più moderata, interessata invece a dimostrare l'armoniosa continuità del cinema rispetto alla lanterna magica: il fine dei sostenitori di tale

## *Il «gran soffio esterno delle cose»: dall'analogia all'estetica*

Per le voci che alimentano il dibattito, si diceva, la scuola dell'età giolittiana ha bisogno di vita, deve subito aprire le sue finestre sul mondo in modo che possa diffondersi nelle aule «il gran soffio esterno delle cose»<sup>24</sup>, e a questa urgenza nessun altro strumento didattico ed educativo può rispondere meglio delle immagini proiettate. Ma queste ultime come restituiscono la realtà? Rappresentano fedelmente il mondo oppure esprimono qualcosa di diverso (e magari di ulteriore)? Ancora prima di proporre concrete possibilità di utilizzo delle «immagini luminose» nei diversi ambiti disciplinari, gli animatori del dibattito italiano sulle proiezioni educative sono attratti da questi interrogativi. La ricerca di possibili risposte non soltanto risulta decisiva per sostenere le potenzialità didattiche delle proiezioni ma arricchisce e problematizza sensibilmente gli scenari della prima riflessione teorica italiana sulla fotografia e sul cinema.

Lo spettro eterogeneo della riflessione è compreso essenzialmente tra due poli: da un lato c'è chi riafferma ed esalta come qualità esclusiva del cinema il nesso meccanico-riproduttivo che vincola l'immagine foto-cinematografica alla realtà, dall'altro lato invece c'è chi evidenzia, in termini ora positivi ora critici, le differenze e alterazioni implicate nel passaggio dalla realtà alla sua trasfigurazione nel contesto visivo-rappresentativo delle proiezioni.

Lungo l'arco quasi ventennale del primo dibattito italiano sulle proiezioni educative, affiora a intermittenza la convinzione che le immagini delle proiezioni educative non si limitino a rappresentare il mondo ma quasi si identifichino con esso, restituendocelo nella sua pura integrità, priva di mediazioni. Le diapositive proiettate nelle aule scolastiche siano «documenti di verità, fotografie di vita vera»<sup>25</sup>, il cinema educativo offre «all'occhio, come in lucido specchio, l'immagine reale, chiara e vivente di cose, di luoghi e di personaggi» (cfr. *infra*, p. 311). Certo, come osserva Fabietti, «tutti gli aspetti e i fenomeni più grandiosi della natura e della vita» che passano sullo schermo sono solo «la perfetta illusione del vero» (cfr. *infra*, p. 346), ma ciò non toglie che il cinema resti «uno specchio di tutto l'agitato nostro esistere»<sup>26</sup>. Leggendo però i discorsi del corpus esaminato si ha la sensazione che il tempo del cinema delle origini, quando si magnificava la fascinazione per la stupefacente,

tesi, come osserva Taillibert, era quello di assicurare chi, all'interno della scuola, temeva che il cinema potesse snaturare il ruolo dell'insegnante (cfr. Christel Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 146).

<sup>24</sup> Alberto Cappelletti, *Il cinematografo come mezzo d'educazione*, «L'Illustrazione cinematografica», I, 4, 1 marzo 1912, p. 4.

<sup>25</sup> Lucio Sereno Villa, *Proiezioni luminose nella scuola*, «Proiezioni luminose», III, 1, 1924, p. 7.

<sup>26</sup> Alberto Cappelletti, *Il cinematografo come mezzo d'educazione*, cit., p. 4.



evidente prossimità – quasi un'equivalenza – tra la realtà e le immagini prodotte dalla fotografia o dal cinema, esaltate come fedeli duplicazioni del vero, riflessi neutrali, impronte meccaniche o automatiche emanazioni dei reali dati sensibili, sia ormai definitivamente storicizzato. A darci la misura di questa sempre più fragile fortuna delle tesi del rispecchiamento e dell'equivalenza, indizio evidente di una crisi del rigoroso realismo di matrice positivista, può bastare il breve passaggio di un testo sul cinema educativo firmato nel 1915 dallo scrittore e critico d'arte Ugo Valcarenghi. Sullo schermo, sostiene l'autore, gli accadimenti reali, invece di essere «temperati al controllo della verità del documento umano», risultano «abbelliti dal desiderio o dal sogno»<sup>27</sup>. Il cinema, dunque, «non si preoccupa tanto della verità»<sup>28</sup>. La riflessione di Valcarenghi prosegue con una critica dell'immagine cinematografica su base estetica: il cinema non solo non riflette la realtà, perché più interessato a produrre effetti di commozione e di eccitamento sul pubblico, ma impedisce che in esso possa esprimersi la personalità dell'artista e la sua capacità di «idealizzazione» del reale, condizione necessaria perché si possa parlare di arte. Quest'ultimo passaggio merita particolare attenzione: all'interno, come si è detto, di una riflessione sul cinema educativo, Valcarenghi introduce una tesi sulla (non) relazione estetica tra immagini animate e realtà. L'apertura dell'autore alla sfera dell'arte non è certamente casuale, se si considera che il rapporto tra educazione ed esperienza estetica (non solo dell'allievo ma anche, come si vedrà nel prossimo capitolo, del popolo) è un tema fondamentale nel dibattito pedagogico italiano, non solo idealista, del primo Novecento, e la discussione sulle proiezioni per le scuole non può che accoglierne l'eco, ribadendo con frequenza la necessità che le immagini proiettate in ambito educativo suscitino anche e soprattutto emozioni estetiche. «Se comunicherete una conoscenza sotto forma artistica», dice per esempio agli insegnanti-proiezionisti l'educatore Michele Mastropaolo, «troverete l'anima disposta ad accoglierla e ad assimilarla prontamente. Sotto la veste dell'arte il pensiero si chiarisce, s'illumina, acquista tutte le virtù della bellezza, diventa accessibile a tutte le menti, dilettevole a tutti i cuori» (cfr. *infra*, p. 153 ss.).

Alla luce di questa antitesi tra oggettivazione «riflessa» del reale e soggettivazione estetica, si può meglio comprendere, allora, quale sia una delle ragioni che ispirano le tesi dell'immagine differenziale: il fatto di ribadire, in diverse occasioni, come le immagini fotografiche e cinematografiche non siano il perfetto *analogon* della realtà quanto il frutto di una *poiesis* che riconfigura il dato reale, diventa spesso strategico per riven-

<sup>27</sup> Ugo Valcarenghi, *La cinematografia come elemento educativo*, «La fotografia artistica», XII, 11, 1915, p. 22.

<sup>28</sup> *Ibidem*.



dicare una legittimazione estetica della fotografia e del cinema<sup>29</sup>; questa rivendicazione in virtù dei fattori differenzianti è condivisa da ampi settori delle teorie fotografiche e cinematografiche – non solo italiane<sup>30</sup> – dell'epoca, ma nel particolare contesto teorico delle proiezioni educative attenua le sue priorità estetiche per caricarsi invece di peculiari valenze pedagogiche, legate alla necessità di una comunicazione e di una conoscenza efficaci. Si veda, per esempio, quanto scrive Cremaschi, in merito all'esigenza, prima di tutto didattica, di sottrarre le proiezioni diascopiche al paradigma mimetico della fedeltà:

talune bellezze della natura possono riprodursi ed essere presentate ai fanciulli, con quell'aspetto caratteristico che conferisce loro la fotografia, non sempre conforme in tutto al vero, ma suscettibile di evidenze estetiche tutte proprie<sup>31</sup>.

Lo storico dell'arte Augusto Calabi, dodici anni prima, era stato ancora più lucido ed esplicito. La fotografia è riuscita a diventare artistica

solo cercando di correggere i caratteri che sul principio eran sembrati essenziali e buoni (esagerazione prospettica, precisione cruda di dettaglio, rapidità inutile e dannosa), [...] ricercando le armonie di linee e di luci, curando ogni lastra e ogni positiva sino a crear quasi un monotipo fotografico<sup>32</sup>.

Calabi parla di fotografia, ma il suo auspicio è che il cinematografo possa seguire la stessa evoluzione, così da diventare, come recita il titolo del suo contributo, un insuperabile «mezzo di educazione estetica e sociale»<sup>33</sup>.

Appare chiaro, allora, come sia soprattutto la funzione didattica, prima di quella estetica (sia pure – come si è detto – a essa correlata), a motivare la messa in crisi del paradigma mimetico. Nel dibattito sulle proiezioni educative si esprime infatti da più parti la certezza che la fotografia o il cinema (spesso, in questo caso, contrapposti tra loro), pur proponendo immagini differenziali rispetto al fenomenico, siano in grado di far vedere, e quindi – in ossequio ai principi del metodo oggettivo

<sup>29</sup> Sulla filiazione storica fotografia/cinema, anche in chiave estetica, cfr. Donata Pesenti Campagnoni, *Fotografia e cinema. Una relazione incompiuta*, in *Quale museo di fotografia oggi?*, Museo di Fotografia Contemporanea, Cinisello Balsamo, 17 maggio 2014. Atti del convegno internazionale, [http://www.mufoco.org/10/wp-content/uploads/2016/03/mufoco\\_2014\\_atti\\_quale\\_fotografia\\_oggi.pdf](http://www.mufoco.org/10/wp-content/uploads/2016/03/mufoco_2014_atti_quale_fotografia_oggi.pdf)

<sup>30</sup> Cfr. per esempio Hugo Münsterberg, *Film. Uno studio psicologico*, a cura di Domenico Spinosa, tr. it. Bulzoni, Roma, 2010, p. 72 (ed. or. 1916).

<sup>31</sup> Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 46.

<sup>32</sup> Augusto Calabi, *Il cinematografo come mezzo di educazione estetica e sociale*, cit.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

– di far *conoscere* meglio la realtà di quanto la realtà stessa sappia o possa fare.

Si prenda per esempio la fotografia di un quadro celebre: in teoria, non vi è nulla di più vicino, e di più fedele, all'originale della sua riproduzione fotografica, eppure la fotografia delle opere d'arte ha una funzione didattico-conoscitiva ulteriore, perché consente all'osservatore di «scorgere talora parti che distanza o deficienza di luce aveva impedito di vedere negli stessi originali»<sup>34</sup>. A esprimere questa valutazione è Corrado Ricci, non solo storico dell'arte tra i più influenti dell'epoca ma anche convinto pioniere e sostenitore delle proiezioni educative, fisse ed animate.

Ancora più esplicite sono le riflessioni di coloro che teorizzano come l'esperienza cinematografica sia più feconda sul piano didattico rispetto alla visione diretta delle cose.

Tra i primi a sostenere questa tesi è l'anziano ed autorevole pedagogista di fede herbartiana Nicola Fornelli, in occasione di un'intervista rilasciata al già citato Mastropaolo nel 1909 (cfr. *infra*, p. 153 ss.):

Il cinematografo ha questo di veramente notevole: espone qualcosa di più della realtà: chiude nei vari quadri di proiezioni quanti più elementi di verità e di naturalezza è possibile, elementi che nel mondo reale o sono lontani dalla visuale dell'osservatore, o mancano, o non vengono colti (cfr. *infra*, p. 154).

Lo stesso Mastropaolo, pochi anni dopo, riprenderà questa riflessione di Fornelli, facendola sua. «L'attività del nostro spirito è in grado maggiore innanzi al cinematografo di quel che non sia la faccia alle dirette manifestazioni della vita», osserva il maestro napoletano. Ciò può accadere, egli prosegue, perché il cinema

espone qualche cosa di più della realtà; una realtà, dirò così, più intensa, giacché raccoglie nel quadro quanto più elementi di verità e di naturalezza è possibile, elementi che nel mondo reale o sono lontani dalla visuale dell'osservatore o non vengono colti o mancano totalmente (cfr. *infra*, p. 296).

Francesco Orestano sostiene una posizione analoga, ma con

<sup>34</sup> *Il congresso e la mostra fotografica a Castel Sant'Angelo*, «La cinematografia italiana ed estera», V, 105, 1911, p. 1326. Sull'importante rapporto di Ricci con la fotografia cfr. Ferruccio Canali, *Fotografia d'arte e fotografia artistica nei giudizi di Corrado Ricci e dei contemporanei*, e Donatino Domini, *Appunti sul rapporto tra arte e fotografia in Corrado Ricci*, entrambi in Nora Lombardini (a cura di), *Corrado Ricci, nuovi studi e documenti*, Società di Studi Ravennati, Ravenna, 1999, pp. 267-308, 331-355; Amedeo Benedetti, *Corrado Ricci e il Gabinetto fotografico nazionale*, «Atti e memorie. Deputazione di storia patria per le province di Romagna», n.s., 60, 2009, pp. 225-248.

argomentazioni più dettagliate. Vedere direttamente la realtà, egli sostiene, è meno produttivo, sul piano della conoscenza, di quanto lo sia vederla attraverso la mediazione del cinema, e ciò per almeno due ragioni: le proiezioni animate da un lato intensificano «l'osservazione, laddove la realtà, essendo più complessa, distrae l'attenzione in svariate direzioni» (cfr. *infra*, p. 230), dall'altro lato possono «raccogliere in una stessa serie le immagini di cose e fenomeni remoti fra loro nel tempo e nello spazio» (*ibidem*).

Per Fornelli, Mastropaolo e Orestano, quindi, il cinema compie sulla realtà un duplice intervento di analisi (operando una selezione, quasi metaforicamente un taglio di montaggio) e di sintesi (mettendo in relazioni parti di realtà lontane fra loro): il frutto di questa doppia operazione, lasciano intuire i tre autori, sarà la produzione di una nuova realtà semplificata, rarefatta, «isolata», di un mondo senza dubbio legato ai suoi referenti sensibili ma anche dotato di autonomia.

Ciò che colpisce, in queste ultime riflessioni, è l'assenza di riferimenti espliciti a quella dimensione che da più parti, nei primi discorsi teorici sull'immagine animata, veniva indicata come peculiare della visione cinematografica: il movimento. Tale assenza tuttavia non deve stupire: quasi certamente Fornelli, Mastropaolo e Orestano non chiamano in causa l'illusione cinetica delle immagini cinematografiche proprio perché poco «differenziale», ossia troppo vicina alla percezione ordinaria della realtà. In molte altre riflessioni sul cinema educativo, invece, l'attenzione al movimento diventa il principale motivo di contrapposizione tra le immagini mobili e quelle fisse. In questi casi, tuttavia, il rapporto tra realtà e cinema non è più impostato su basi differenziali ma analogiche: ciò che conta è sottolineare l'equazione tra il cinema e la vita, condizioni dell'esperienza entrambe plasmate, appunto, dal movimento.

### *Cinegrafie di un mare mosso: dall'istante al divenire*

L'equazione tra il movimento della vita e quello del cinema attraversa con immutata fortuna tutto l'arco del primo dibattito italiano, e non solo<sup>35</sup>, sulle proiezioni educative, quasi sempre chiamata in causa per esaltare le proiezioni mobili su quelle fisse, associate invece alla morte. Le proiezioni fisse, scrive per esempio padre Ravaglia nel 1912, «non hanno movimento, non hanno vita. Invece noi abbiamo visto [...] che la gran fortuna del cinematografo dipende appunto dal movimento, dalla vita»<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> Come ha dimostrato Taillibert, ancora negli anni Trenta lo statuto dinamico dell'immagine cinematografica è elogiato in Francia come una delle caratteristiche più utili per l'insegnamento (cfr. Christel Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 147).

<sup>36</sup> Raffaele Ravaglia, *Il cinematografo per le scuole dei sordomuti*, «Èffeta», VII, 10, 1912, p. 192.

Riflessioni, queste, che ritornano pressoché identiche quindici anni dopo, in tutt'altro contesto, non più cattolico ma laico: «Le immagini stabili», si legge su «Proiezioni luminose», l'organo dell'IPL, «quelle delle proiezioni fisse, come quelle dei libri, non riproducono i movimenti, offuscano tutto ciò che è azione e colpiscono a morte tutto ciò che è vita»<sup>37</sup>.

Grazie a una «successione continuata di scene e di visioni», osserva la maestra Gisella Chellini nel 1913, le proiezioni animate sono capaci di restituire l'interesse dei processi sensibili, in tutte le loro variazioni e trasformazioni dinamiche. Si prenda – prosegue la maestra – una situazione elementare come il mare mosso. Grazie al cinematografo

il fanciullo ha la visione del mare calmo, del mare leggermente increspato, del mare spaventoso in tempesta, ed ha insieme l'idea del movimento delle onde, del frangersi di esse in certi punti, del formarsi della bella schiuma vaporosa, tutte impressioni che il quadro non può dare (cfr. *infra*, p. 286).

Il giudizio sull'inefficacia didattica delle proiezioni fisse muove spesso proprio da questa denuncia dell'incapacità, da parte delle diapositive, di restituire la complessità fluida dei fenomeni. Il già citato Raffaele Pirro insiste più di altri su questo punto, con argomentazioni sorprendentemente vicine alle note riflessioni critiche di Bergson sul movimento cinematografico come addizione di istanti immobili<sup>38</sup>. Proprio come il filosofo francese, anche Pirro sostiene che non si può comprendere il divenire attraverso l'istante immobile:

In altri termini, dirò parafrasando il motto famoso di Faust, che nelle scuole, negli studii che in esse si compiono, si finisce col fissare l'attimo fuggito, poiché mentre la vita in tutte quante le sue manifestazioni, organiche ed inorganiche, singole e collettive, non è che un complesso di trasformazioni incessanti per cui non è mai uguale a sé stessa, per cui non è mai ciò che è stata un momento prima né ciò che sarà un momento dopo, noi ci illudiamo di approfondire la conoscenza di essa e delle leggi che la regolano da fatti slegati ed isolati; i quali staccati dalla relazione di causa ad effetto perdono il valore della realtà e, quel che è peggio, inducono spesso alla erronea interpretazione di altri fatti<sup>39</sup>.

È interessante notare come i sostenitori della superiorità educativa delle proiezioni luminose, quasi paradossalmente, partano proprio da considerazioni analoghe a quelle di Pirro per cercare di dimostrare

<sup>37</sup> Hay, *Pedagogia cinematografica*, «Proiezioni luminose», IV, 5, 1925, p. 134.

<sup>38</sup> Henri Bergson, *L'évolution créatrice*, Félix Alcan, Paris, 1907, pp. 304-307.

<sup>39</sup> Raffaele Pirro, *La funzione didattica del cinematografo*, cit., p. 580.

l'artificialità e l'illusorietà non già delle pose fisse quanto del movimento cinematografico. Tra i primi a proporre una riflessione che pare incrinare la fluida compattezza del movimento nel cinema è, già nel 1899, Corrado Ricci, non a caso – come si è detto – convinto promotore e pioniere delle proiezioni educative fisse. L'autore riconosce come nel cinema vi sia un movimento continuo, regolare, ritmicamente armonioso, analogo a quello che si coglie nella percezione ordinaria della realtà, però rileva anche come tale movimento, per essere percepito dallo spettatore, debba far dimenticare la sua struttura generativa, costituita dalla successione di singoli istanti immobili. «Quando in un teatro di Milano, per un momentaneo guasto», ricorda Ricci, «[il film] si fermò, si videro le figure in tali e così ridicole pose, che il pubblico si abbandonò ad una gaiezza dalla quale scattarono assordanti fischi»<sup>40</sup>. Poche righe dopo anche Ricci, come Pirro, si richiama alla celebre citazione goethiana, rovesciandola di segno:

spesso [sono] senza risultanza artistica le cose vedute in istanti intermittenti. È quindi il caso d'invertire l'apostrofe di Faust all'attimo fuggente del diletto: "Arrestati, sei bello". Alla strana, isolata, rapida, fuggevole percezione d'un movimento vien fatto d'esclamare: "Non arrestarti, sei brutto!"<sup>41</sup>.

L'importante riflessione di Ricci si colloca tra modernità e tradizione: da un lato riconosce che il movimento cinematografico esiste non tanto e non solo nell'apparecchio, come sosterrà anni dopo Arturo Labriola quasi parafrasando Bergson<sup>42</sup>, quanto nella mente dello spettatore, prospettando una tesi che avrà sviluppi in ambito scientifico-filosofico<sup>43</sup>; dall'altro lato, però, mette anche in evidenza una sorta di «peccato originale» del movimento cinematografico, ossia il suo nascere dalla successione, per dirla con Papini, di «piccole immagini di luce»<sup>44</sup>. Questa condizione genetica del movimento cinematografi-

<sup>40</sup> Corrado Ricci, *Problemi d'arte. L'espressione e il movimento nella scultura*, «Rivista di politica e letteraria», II, 1, 1898, p. 57.

<sup>41</sup> Ivi, p. 58.

<sup>42</sup> «La vita come movimento», scrive Arturo Labriola, «che [il cinematografo] ci offre, non è che una successione di istantanee sulla vita medesima, cioè è movimento irrigidito. Il movimento è nella macchina che svolge la pellicola. La pellicola, come tale, è una successione d'immagini fisse» (*La 'Divina commedia' giudicata da Arturo Labriola*, «Lux», III, 50, 1910, p. 1).

<sup>43</sup> Nel 1922, per esempio, Cosmo Guastella – filosofo tardo-positivista largamente debitore del pensiero di Ardigò – sostiene che nell'esperienza cinematografica è solo il nostro pensiero a dare continuità al movimento: al cinema noi «crediamo di vedere il continuo, mentre non vediamo che il discreto» (cfr. Cosmo Guastella, *Le ragioni del fenomenismo*, Priulla, Palermo, 1922, p. 172).

<sup>44</sup> Giovanni Papini, *La filosofia del cinematografo*, «La Stampa», 18 maggio 1907,

co è sottolineata con una certa frequenza nelle primissime riflessioni micro-teoriche sul nuovo medium, d'altronde storicamente non lontane dalle sperimentazioni cronofotografiche di fine Ottocento<sup>45</sup>, ma poi gradualmente viene quasi rimossa. Nel dibattito sulle proiezioni educative, invece, le allusioni alla genesi fotogrammatica ritornano a più riprese e per molti anni nei discorsi in difesa delle proiezioni fisse. Dietro la capacità del cinema di restituire la fluida condizione sintetica del movimento, si sostiene in questi discorsi, si celerebbe la costitutiva dimensione analitica, artificiale, illusoria del movimento fotogramma per fotogramma. «Il cinematografo», osserva per esempio Calabi, «non è che un seguito di fotografie, che dando di una cosa immagini successive di successivi momenti, colla frequenza di questi e la regolarità degli intervalli, cerca di dare l'idea del moto»<sup>46</sup>. Analoghe convinzioni sono espresse nel cuore degli anni Venti da Alessio: al cinema «si ha così la *sintesi* o riproduzione *apparente* del movimento: in realtà (sulla tela) avviene una successione rapidissima di immagini *staccate*, che rappresentano le successive posizioni di un corpo in moto»<sup>47</sup>.

Se le immagini sono animate da un movimento illusorio e artificiale, allora il tempo oggettivo dei fenomeni reali può essere manipolato, ed è proprio tale possibilità, secondo i difensori delle immagini fisse, a rendere poco educative le proiezioni cinematografiche. «Dell'elemento "tempo", così importante, il cinema tenderà a dare un'idea sbagliata» (cfr. *infra*, p. 271), sostiene per esempio Geisser. Ancora più severo il giudizio del maestro Lucio Sereno Villa nel 1924. L'autore ricorda una proiezione al Teatro del Popolo di Milano nella quale si vedevano «movimentati il successivo sviluppo di fiori, il crescere d'una pianta, ecc., cose che i nostri sensi non hanno mai percepito in movimento e che, presentati così, non possono non fare un'impressione di irrealtà e di artificio... quasi repugnante»<sup>48</sup>.

Rispetto alle sintesi artificiali e manipolatorie delle immagini animate, i paladini delle proiezioni diascopiche difendono l'efficacia didattica di un'esperienza visiva fondata sulla temporalità statica e sull'analisi dell'immagine fissa: «molto spesso», si afferma per esempio ancora nel 1926, «le proiezioni fisse soddisfano meglio alle esigenze

p. 2.

<sup>45</sup> La dominante attenzione allo statuto fotogrammatico e analitico del cinema, unita alla conseguente difficoltà, come osserva Mazzei, «di descrivere il nuovo spettacolo in una maniera che si possa in qualche modo definire sintetica» è rintracciabile in uno dei primi articoli sul cinematografo apparsi sulla stampa periodica italiana: Edipi, *Cinematografia*, «Fiammetta», I, 23, 1896, pp. 2-3 (cfr. Luca Mazzei, *La materia di cui son fatti i sogni: percezione della tattilità del cinematografo nei testi letterari italiani (1896-1908)*, in Alice Autelitano, Veronica Innocenti, Valentina Re [a cura di], *I cinque sensi del cinema*, Forum, Udine 2005, pp. 359-366).

<sup>46</sup> Augusto Calabi, *Il cinematografo come mezzo di educazione estetica e sociale*, cit.

<sup>47</sup> *Le proiezioni fisse-cinematografiche nelle scuole comunali*, cit., p. 12.

<sup>48</sup> Lucio Sereno Villa, *Proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 6.



dell'insegnamento, esigenze che comportano, più sovente, l'analisi che non la sintesi»<sup>49</sup>.

Ci si deve chiedere, però, quale sia il tipo di analisi didatticamente efficace difesa in questi discorsi sulle proiezioni fisse: non certo, chiaramente, l'analisi resa possibile dalla scomposizione in fotogrammi. Questi ultimi, come aveva già scritto Ricci a fine Ottocento, sono l'equivalente delle bruttissime fotografie istantanee, ossia degli istanti *qualsiasi*, estratti casualmente dal flusso del tempo oggettivo nell'intermittente successione degli scatti foto-cinematografici. Ai difensori delle diapositive non interessa tanto l'istante *qualsiasi* del singolo fotogramma quanto gli istanti *pregnanti* (Ricci li chiama «atti predominanti, i più regolari, i più rispondenti alla statica») <sup>50</sup>. In altre parole, essi prediligono quell'istante «durevole e permanente» <sup>51</sup> che Lessing aveva teorizzato, nel *Laocoonte*, come il solo capace di «cogliere la situazione più feconda» <sup>52</sup> nell'evolversi di un'azione oggetto di imitazione artistica.

L'istante pregnante possiederebbe infatti alcune caratteristiche particolarmente efficaci per la didattica. Da un lato è il frutto di un meditato lavoro di selezione analitica delle pose migliori, come accade, per esempio, nella proiezione delle diapositive illustranti «il cammino compiuto dalla stella polare in dodici ore» (cfr. *infra*, p. 187), descritta dalla Baudino come una fonte di «dolce e profonda commozione» (*ibidem*) per i suoi scolari. Dall'altro lato, se si considera che l'istante pregnante, come ha osservato Bellour, non si riferisce «a qualcosa di veramente reale» <sup>53</sup>, non deve stupire il fatto che le immagini diascopiche delle proiezioni educative si prestino spesso a interventi di ritocchi quasi pittorialisti, di stabilizzazioni plastiche, di armonizzazioni formali: interventi ben descritti, nella citazione del testo di Calabi riportata nel paragrafo precedente, di cui ora meglio si comprende la loro motivazione non solo estetica ma anche e soprattutto didattica. Risultato di queste operazioni è una stabile, ma non necessariamente statica, armonia della figurazione che si pone in sintonia con le prescrizioni educative del metodo intuitivo: le immagini fisse infatti, come dichiara Alessio nel 1925, «permettono di osservare tutte le leggi di proporzione, di gradualità, di adattamento prescritte dai santi padri della pedagogia», al contrario delle immagini animate, «spesso rivoluzionarie e violatrici di questi canoni» <sup>54</sup>.

<sup>49</sup> Una interessante riesumazione, «Proiezioni luminose», V, 3, 1926, p. 77.

<sup>50</sup> Corrado Ricci, *Problemi d'arte. L'espressione e il movimento nella scultura*, cit., p. 58.

<sup>51</sup> Gotthold E. Lessing, *Laocoonte*, Prima edizione italiana, Angelo Sormani, Voghera, 1832, p. 21.

<sup>52</sup> Ivi, pp. 20-21.

<sup>53</sup> Raymond Bellour, *Fra le immagini*, tr. it. Bruno Mondadori, Milano, 2007, p. 119.

<sup>54</sup> *Le proiezioni fisse-cinematografiche nelle scuole comunali*, cit., p. 68.

## *Visione o osservazione? Il problema della velocità*

Se le immagini cinematografiche, nel giudizio dei sostenitori delle proiezioni fisse, violano i canoni non solo estetici ma anche e soprattutto pedagogici della proporzione, della gradualità e dell'adattamento, ciò avviene soprattutto per una ragione: la loro vertiginosa velocità di scorrimento. Il rilievo è già presente, in modo implicito, nel citato testo di Ricci del 1899: i processi percettivi e conoscitivi, dice in sostanza l'autore riferendosi ai rapporti tra scultura e movimento ma alludendo anche alla fotografia istantanea e al cinema, sono complessi, bisogna consentire all'impresione di diventare percezione, e poi occorre che vi sia tempo anche per la contemplazione, condizione costitutiva dell'esperienza ottica tradizionale. Per questo, egli aggiunge, l'istante selezionato dallo scultore «non deve essere scelto fuori dalla possibilità di una certa permanenza»<sup>55</sup>.

Ed è proprio questa permanenza dell'immagine fissa, cioè la possibilità di trattenerla «per parecchio tempo davanti ai convenuti»<sup>56</sup>, in modo che «la mente dell'allievo lavori per proprio conto cogli elementi della sensazione ricevuta»<sup>57</sup> a essere evocata in numerosi interventi per motivare la maggiore funzionalità didattica delle proiezioni diascopiche.

L'allarmata convinzione che la «veloce sfilata delle immagini»<sup>58</sup> cinematografiche eccedesse «ampiamente la capacità dell'apparato psichico di catturare le informazioni visive e narrative»<sup>59</sup>, era piuttosto diffusa nella letteratura scientifica internazionale del primo Novecento; nel contesto pedagogico questa tesi si carica però di ulteriori preoccupazioni sociali, relative alle negative ricadute di tale incapacità percettiva sull'equilibrio fisico e morale dei bambini<sup>60</sup>.

La velocità, quindi, è avvertita dai sostenitori dell'immagine fissa come un problema strutturale e ineludibile della visione cinematografica, che va al di là della qualità, a volte apprezzabile, dei singoli film. Come scrive Terracini nel 1913:

<sup>55</sup> Corrado Ricci, *Problemi d'arte. L'espressione e il movimento nella scultura*, cit., p. 60.

<sup>56</sup> *Per l'istruzione religiosa*, «Luce et Verbo», II, 16, 1910, p. 185.

<sup>57</sup> Pio Foà, *Le proiezioni luminose nell'insegnamento*, «La cultura popolare», I, 2, 1911, p. 78.

<sup>58</sup> Raffaele Resta, *Prefazione*, cit., p. 8.

<sup>59</sup> Mireille Berton, *La dialectique entre image fixe et image animée: Neuropathologie (Camillo Negro et Roberto Omegna, 1908-1915)*, in Marta Tortajada, Benoît Turquety (a cura di), *Archaeology of Movement: Dispositives 1900*, Amsterdam University Press, Amsterdam, in corso di stampa (traduzione mia).

<sup>60</sup> Preoccupazioni analoghe a quelle espresse dai sostenitori dell'immagine fissa in Italia caratterizzano anche il coevo dibattito internazionale. Si vedano per esempio, in Francia, le posizioni di Henri Arnould (cfr. *Vue fixe et/ou cinéma dans l'enseignement: naissance d'une polémique (1916-1922)*, cit., pp. 66-68).

Nessuno che abbia, sia pure poca esperienza di vita scolastica, può affermare che le idee suscitate, in una scolaresca, da una seduta cinematografica siano tali da non provocare numerosi errori di concezione, non per colpa della pellicola, oggetto di preparazione accuratissima, ma unicamente per la velocità con cui le immagini si susseguono, per la somma di nozioni che essa raggruppa in un tempo ed in uno spazio brevissimi (cfr. *infra*, p. 258).

La velocità di scorrimento dei fotogrammi colpisce ed eccita la percezione degli scolari, ma l'intensità di questa esperienza è proporzionale alla sua effimera capacità di lasciare nei giovani spettatori delle tracce durevoli e feconde, a parte una sgradevole sensazione di stordimento. In altri termini, la visione cinematografica, sempre secondo la Terracini, «è come una sintesi di cui la mente resta abbagliata per lo splendore ma di cui le sfuggono gli elementi costitutivi che le appaiono di scorcio, quasi contratti e deformati» (cfr. *infra*, p. 257).

Si capisce, allora, perché il già ricordato Sereno Villa, così ostile, come si è visto, all'ipotesi di un'accelerazione della velocità delle immagini cinematografiche, non solo preveda ma addirittura auspichi la possibilità del rallenti: l'«ingenito moto» di una processione, o di una scena campestre, egli osserva, «va assai moderato, reso quasi lento», in modo da consentire all'alunno di «fissare bene il quadro nel suo insieme e nei suoi particolari»<sup>61</sup>. Proprio la capacità di dare rilievo ai «dettagli e la nitidezza assoluta dell'immagine, pregi non facilmente rilevabili e controllabili nella proiezione animata»<sup>62</sup> sono spesso elogiate dai sostenitori dell'immagine fissa<sup>63</sup>.

La temporalità sospesa delle proiezioni diascopiche, dunque, consente di cogliere i particolari di un'immagine e di selezionarne «gli elementi principali degni di maggior rilievo»<sup>64</sup>. In sintesi, allora, l'alternativa tra proiezioni fisse e animate si risolverebbe a favore delle prime perché queste consentono agli scolari di passare dalla superficiale *visione* cinetica all'*osservazione* contemplativa, per riprendere una distinzione proposta da Picozzi:

È necessario che gli allievi stessi siano non soltanto pronti a

<sup>61</sup> Lucio Sereno Villa, *Proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 7.

<sup>62</sup> *Diapositive su vetro o diapositive di celluloidi*?, «Proiezioni luminose», III, 3, 1924, p. 8.

<sup>63</sup> L'esigenza di un rallentamento della velocità dell'immagine animata è avvertita anche nel contesto pedagogico francese. Nel 1930 l'educatore Adrien Collette ritiene che in alcuni casi sia addirittura utile proiettare il film fotogramma per fotogramma (cfr. Christel Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 151).

<sup>64</sup> Alice Terracini, *Cinematografo o proiezioni luminose*?, cit., p. 8.

*vedere*, ma debbano esser posti in condizione di potere e di sapere soprattutto *osservare*. È principio psicologico, e perciò pedagogico, universalmente ammesso che le cose *viste*, ma non *osservate*, si imprimono nella mente con poca chiarezza e l'immagine loro è poco duratura. La grande conquista della scuola moderna consistente appunto nell'insegnamento oggettivo, nella visione immediata delle cose, nella intuizione loro, verrebbe quindi a scomparire nelle proiezioni cinematografiche<sup>65</sup>.

I vantaggi didattici dell'immagine statica, dunque, non risiedono solo nell'offrire una percezione «agevole, non dissipante, proficua»<sup>66</sup>, ma coinvolgono positivamente anche i processi cognitivi. Come osserva monsignor Zammarchi, infatti, è attraverso quel tempo protratto della contemplazione dell'immagine fissa difeso da Ricci già a fine Ottocento, che «l'idea ha più agio di passare dagli occhi alla mente di fissarvisi»<sup>67</sup>.

### *Come descrivere un quadro di Corot?* *Il rapporto tra proiezioni e parole*

Se in alcuni discorsi del corpus, come per esempio nell'intervento appena ricordato di Picozzi (peraltro espressamente criticato da padre Ravaglia)<sup>68</sup>, si sostiene il primato indiscutibile delle proiezioni diascopiche su quelle cinematografiche, in molte altre fonti si riflette invece sulla *parola* come elemento di mediazione nella dialettica tra stasi e velocità delle immagini proiettate<sup>69</sup>. Un'attribuzione di responsabilità, quest'ultima, che pare singolare, se si pensa come proprio la lotta al dominante verbalismo della didattica tradizionale – cavallo di battaglia di tutta la pedagogia positivista, e non solo – fecondi il terreno di coltura delle proiezioni educative. Non si

<sup>65</sup> Giovanni Battista Picozzi, *Il cinematografo nella scuola dei sordomuti*, cit., p. 52.

<sup>66</sup> Lucio Sereno Villa, *Proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 7.

<sup>67</sup> Angelo Zammarchi, *L'insegnamento colle proiezioni luminose*, «Scuola italiana moderna», 5, 1924, p. 24.

<sup>68</sup> «Certe scene [cinematografiche]», obietta Ravaglia a Picozzi, «danno campo ad essere propriamente e veramente osservate. E poi alcune di esse, anche solamente vedute, fanno tale impressione che ci si può ritornar su in seguito e ripensarle con una chiarezza di particolari che par di vederle ancora: e ciò equivale all'osservazione. Ma volendo pur ammettere il principio enunciato, non ne viene di conseguenza necessaria che le scene animate non servano all'istruzione o servano poco. Sarà meglio osservare una cosa che vederla semplicemente, ma sarà anche meglio vederla che non vederla affatto» (Raffaele Ravaglia, *Il cinematografo per l'educazione dei sordomuti*, cit.).

<sup>69</sup> Il tema della centralità della parola nelle proiezioni fisse e animate è ricorrente anche nel dibattito francese, cfr. Christel Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 150.

tratta, tuttavia, di una contraddizione interna, quanto di una problematica ambivalenza, indizio di una più generale tensione – tipica di quasi tutto il dibattito dell'epoca – tra la rispettosa aderenza alla tradizione (non solo pedagogica ma anche culturale) e la ferma volontà – anche se quasi sempre velleitaria – di innovare i metodi didattici.

I «sintomi» discorsivi di questa ambivalenza sono agevolmente rintracciabili nel dibattito, cadenzato da più o meno severe dichiarazioni anti-verbaliste così come da convinte difese del primato didattico dell'elemento verbale.

Sul primo versante, quello dell'anti-verbalismo, le prese di posizione sono ripetute e nette. «Quale parola più smagliante, più eloquente potrebbe darci la descrizione fedele di un quadro del Rembrandt o di un paesaggio del Corot?»<sup>70</sup>, si chiede, per esempio, Giannitrapani. Interrogativo senza risposta, a suo avviso, perché la parola non può «dire» l'immagine: quest'ultima, se tradotta in parola, come osserva Orlando, «appare decomposta, notomizzata, morta, e la mente deve faticosamente ricomporsela e farla rivivere» (cfr. *infra*, p. 249). Natalina Baudino, più misurata ma non meno determinata, esalta nella parola «il Verbo in cui l'umanità s'infutura ed eterna»<sup>71</sup> (cfr. *infra*, p. 222), ma subito dopo ammette come «questo sublime mezzo di comunicazione»<sup>72</sup> sia invece «assai relativo nella scuola primaria» (cfr. *infra*, p. 182), un ambito nel quale «il fanciullo non impara se non per mezzo dei sensi, e soprattutto della vista» cfr. *infra*, p. 180).

Sul secondo versante, quello che difende la parola come risorsa fondante dell'insegnamento, interviene invece Michele Mastropaolo, pur convinto sostenitore dell'efficacia didattica delle proiezioni:

La parola è un ufficio più intimo, più penetrativo, più complesso. Essa scende nell'anima umana, fin nelle radici più profonde, ne analizza le passioni, ne lumeggia i sentimenti, ne raccoglie per fin le sensazioni più lievi (cfr. *infra*, p. 306).

Decisamente *orientato* a proporre un compromesso tra immagine e parola, risolto però a vantaggio di quest'ultima, è Corrado Ricci. Pur riconoscendo, come si è detto, il valore educativo delle proiezioni fisse, lo storico dell'arte paventa che le immagini luminose possano sopraffare la parola «ossia l'espressione del pensiero, il quale dovrebbe sempre, ad ogni costo, dominare» (cfr. *infra*, p. 215).

Le preoccupazioni di Ricci chiarificano ulteriormente le ragioni di chi difende il primato della stasi sulla mobilità delle immagini: il tempo del

<sup>70</sup> Vincenzo Giannitrapani, *Le proiezioni luminose nelle scuole primarie*, cit., p. 3.

<sup>71</sup> Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, cit., pp. 8-9.

<sup>72</sup> Ivi, p. 9.

discorso verbale è più agevole da introdurre se si blocca, o si rallenta, il tempo autonomo dell'immagine. L'esito di questa integrazione tra verbale e visivo non è una semplice addizione ma un'esperienza didattica nuova, ulteriore, polisensoriale (perché mobilita non solo la vista ma anche l'udito), incline a formare – per citare la Terracini – «un tutto che ha veramente qualcosa di completo, di concreto, direi quasi di tangibile»<sup>73</sup>. Nell'economia di questa nuova esperienza, la parola illustra l'immagine, la «colora», la trasforma in un suo elemento ausiliare, orientandone i possibili significati. L'immagine pare incapace, da sola, di veicolare una comunicazione completa, un valore concettuale. Come osserva il filosofo e pedagogista Tinivella, d'altronde, l'immagine sollecita nello scolaro una «intuizione puramente fisica, puramente visiva e generalmente parziale»<sup>74</sup>. L'accompagnamento della parola da parte del «savio educatore» assicura invece la «completa intuizione [...] intellettuale»<sup>75</sup>, svelando il senso interiore delle cose rappresentate ed elevandole «dallo stato di pure insignificanti forme, alla loro vera vita»<sup>76</sup>.

La necessità didattica di un rapporto tra parola e immagine, pur coinvolgendo prima di tutto le lezioni con proiezioni diascopiche, è posta anche per le proiezioni cinematografiche, e chi ribadisce questa esigenza in ambito educativo sembra confermare quelle sentenze di parzialità dell'esperienza cinematografica, privata com'è della parola, emesse da talune voci dei coevi ambienti intellettuali e scientifici<sup>77</sup>.

Allo stato attuale delle conoscenze, è difficile affermare se nel contesto italiano le proiezioni cinematografiche a scopo educativo fossero effettivamente e stabilmente accompagnate dalla voce dell'insegnante o del conferenziere<sup>78</sup>. Il dato certo, invece, è che nel dibattito sulle proiezioni educative si invoca non di rado l'opportunità didattica di un commento parlato che accompagni le immagini animate<sup>79</sup>, ma questo auspicio è

<sup>73</sup> Alice Terracini, *Cinematografo o proiezioni luminose?*, cit., p. 5.

<sup>74</sup> Giovanni Tinivella, *Il cinematografo. Conferenza tenuta alla Società di Cultura di Torino il 22 febbraio 1919*, «Conferenze e prolusioni», XII, 11, 1919; stampato anche in opuscolo, Tip. Evaristo Armani, Roma, 1919, p. 7.

<sup>75</sup> *Ibidem*.

<sup>76</sup> *Ibidem*.

<sup>77</sup> Cfr. in particolare Fausto Maria Martini, *La morte della parola*, «La Tribuna», 16 febbraio 1912, p. 3 (poi in «Bianco e Nero», LXVI, 550-551, 2004-2005), e soprattutto Mariano Luigi Patrizi, *Lotta ad oltranza tra il gesto e la parola*, «La Stampa», 19 gennaio 1914, p. 3 (ora in Silvio Alovio, *L'occhio sensibile*, cit., pp. 164-167).

<sup>78</sup> Sulle difficoltà di rintracciare indizi, in Italia, dell'eventuale presenza di un «bonimenteur» o di un «lecturer» durante le proiezioni animate cfr. Luca Mazzei, *First Came the Word and Then the Picture: Comment to Newsreels in Italy at the Time of Silent Films*, in Àngel Quintana, Jordi Pons (a cura di), *La construcció de l'actualitat en el cinema dels orígens*, Fundació Museu del Cinema-Col·lecció Tomàs Mallol-Ajuntament de Girona, Girona, 2012, pp. 151-163.

<sup>79</sup> L'auspicio, tanto generico quanto ricorrente, conosce una lunga fortuna: sarà



sempre espresso in termini astratti e generici. Nel novembre 1912, un editoriale della rivista cattolica «Luce et Verbo», ispirato probabilmente a un ordine del giorno approvato dal II congresso delle proiezioni, promosso a Parigi dalla Bonne Presse, dal 24 al 26 settembre dello stesso anno<sup>80</sup>, auspica il commento parlato anche per le proiezioni animate:

Occorre pure spiegare le films cinematografiche. La spiegazione a viva voce delle films cinematografiche apporta notevoli vantaggi sia per rispetto all'istruzione sia per rispetto all'educazione della mente e del cuore o moralizzazione che si voglia chiamare. Quante films che hanno poco interesse vedute per la prima volta [...] possono diventare interessanti con una spiegazione adatta che completi i pochi titoli che l'editore intercala fra le scene<sup>81</sup>.

Michele Mastropaolo, da un versante culturalmente opposto, esprime la stessa convinzione: le proiezioni animate devono essere accompagnate da un commento verbale durante il loro svolgimento, arrivando persino a sostituirsi alla musica (cfr. *infra*, p. 290 ss.).

Persino Cremaschi, così interessato – come si vedrà nel prossimo capitolo – a mantenere nel suo modello ideale di proiezione un'ininterrotta e assoggettante condizione di incanto dello spettatore/discente, attribuisce un ruolo importante al commento verbale *sulle* immagini animate, anche se le parole non dovrebbero mai contenere o compromettere la suggestione. Per chiarire quale tipo di delicato equilibrio debba crearsi tra la voce del maestro e lo scorrere delle immagini, Cremaschi ricorre a un esempio:

Quale risonanza trovano [...] nell'animo loro le osservazioni del maestro sul coraggio e sulla padronanza di sè dell'alpinista, nel momento in cui questi appare sullo schermo, come una minuscola macchia nera sull'immensa distesa bianca e affronta tranquillo le vertiginose muraglie di ghiaccio?<sup>82</sup>

Nel modello di proiezione cinematografica immaginato da Cremaschi, la parola del maestro svolge un ruolo quasi demiurgico. Non sorprende, tuttavia, che lo stesso autore, in pagine successive del suo volume, più mirate alle istruzioni pratiche da indirizzare agli insegnanti, smentisca del tutto il suo esempio precedente, denunciando

ancora un punto centrale nelle conclusioni dei lavori del Congresso internazionale del cinema d'insegnamento, tenutosi a Roma nel 1934 per iniziativa dell'IICE (cfr. Christel Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., pp. 149-150).

<sup>80</sup> Cfr. *Il Congresso delle Proiezioni 1912*, «Luce et Verbo», IV, 30, 1912, p. 325.

<sup>81</sup> *Il bollettino nella sua nuova veste*, «Luce et Verbo», IV, 30, 1912, p. 323.

<sup>82</sup> Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 77.

invece l'insuperabile difficoltà di integrare la velocità delle immagini filmiche con il tempo della parola<sup>83</sup>.

In altre parole, la proiezione cinematografica rischia di mettere in crisi non tanto e non solo il ruolo controllante della parola ma anche e soprattutto l'autorità del maestro<sup>84</sup>. Quest'ultimo, secondo i difensori delle proiezioni fisse, non si limita a illustrare le immagini con la sua voce, ma organizza e conduce un evento complesso, quasi una performance. L'oratore, a un tempo regista e montatore, «illumina con il suo spirito [...] la materia inerte di cui si serve [...] mette in azione le figure immobili, le fa palpitare di vita, le fa rimbalzare dalla tela per imprimerle nella fantasia degli uditori»<sup>85</sup>. La proiezione-lezione, dice apertamente Cremaschi, deve essere una «espressione della personalità dell'insegnante»<sup>86</sup>, condizione non realizzabile nelle proiezioni animate, perché – come rilevato anche da molti altri osservatori – «col cinematografo la pellicola pone in subordine il maestro»<sup>87</sup>.

### *Come raccontare l'eruzione di un vulcano? Proposte di integrazione tra fisso e animato*

Le riserve nei confronti dell'efficacia didattica del cinema (dall'eccesso di velocità all'emarginazione della parola e del maestro) non aprono quasi mai fratture insanabili o contrapposizioni ideologiche all'interno di un dibattito culturalmente pur così eterogeneo. Certo, gli schieramenti pro immagine fissa o pro immagine animata, come si è cercato di dimostrare in queste pagine, indubbiamente esistono, ma è raro che in essi si sviluppino tesi di aggressiva opposizione all'altro regime delle visioni. Ci possono essere, è vero, delle isolate voci maldisposte verso un uso didattico ora delle proiezioni animate (Geisser, Costetti, Picozzi ecc.) ora delle proiezioni fisse (Orano, Ravaglia, Romani ecc.), ma in generale la posizione prevalente è quella del compromesso, nel nome di un comune e più alto obiettivo: la formazione dei discenti.

Può essere utile allora cercare di capire quali siano le principali modalità di compromesso fisso/animato teorizzate nel dibattito.

In una prima forma di complementarità, la più ricorrente, si distingue tra cinema scolastico e cinema «educatore»<sup>88</sup>. In altri termini, si rico-

<sup>83</sup> Ivi, p. 28.

<sup>84</sup> Secondo Taillibert la diffusa preoccupazione che l'immagine animata nelle scuole potesse sostituire o marginalizzare il maestro alimenta il dibattito internazionale sul cinema educativo almeno sino alla fine degli anni Trenta (cfr. Christel Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 145).

<sup>85</sup> Romano Costetti, *Il metodo intuitivo nell'insegnamento religioso*, cit., p. 275.

<sup>86</sup> Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 29.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

<sup>88</sup> La distinzione ricorre anche nel dibattito francese degli anni Dieci e Venti,

nosce che il cinema, ritenuto incompatibile con l'insegnamento ordinario (appannaggio delle proiezioni fisse), possa invece svolgere, fuori dalle aule, un più generico ma comunque rilevante ruolo educativo, utile anche per le famiglie degli allievi<sup>89</sup>. Certi film, si dice, rappresenterebbero una rigenerante occasione ricreativa, una sorta di «cornice dell'insegnamento»<sup>90</sup> capace non solo di offrire efficaci intervalli di svago agli scolari, ma anche «di affinare il gusto dei piccoli spettatori»<sup>91</sup>, in modo da «far sì che debbano sempre meno apprezzare, con il confronto, le pellicole grossolane e anti educative che oggi le folle prediligono»<sup>92</sup>.

Una seconda ipotesi di integrazione riconosce invece al cinema un ruolo, sia pure limitato, nell'azione didattica, soprattutto quando si tratta di promuovere la «conoscenza delle realtà in cui predomina il moto»<sup>93</sup>. La lezione diventa così un vero e proprio palinsesto di proiezioni diascopiche e cinematografiche, progettato creativamente dall'insegnante<sup>94</sup>. Alcuni educatori s'impegnano nel descrivere concrete sperimentazioni, condotte personalmente, di proiezioni alternate. Si veda, per esempio, la testimonianza di Zammarchi:

A miei scolari (insegno in una scuola secondaria) m'è toccato di offrire qualche volta, accanto alle proiezioni fisse anche la cinematografica; a una lezione sul sommergibile, di far seguire una film sul sommergibile; a una lezione sull'industria del zolfo dal minerale (calcaroni, ecc.) – la film corrispettiva; così per l'industria del ferro, ecc.<sup>95</sup>

grazie soprattutto agli interventi di Georges-Michel Coissac (cfr. Annie Renonciat, *Vue fixe et/ou cinéma dans l'enseignement: naissance d'une polémique (1916-1922)*, cit., pp. 63-64).

<sup>89</sup> L'utilità del cinema educativo-ricreativo da programmarsì al di fuori degli ambienti e degli orari scolastici ma per un pubblico giovanile e popolare è sottolineata ripetutamente anche in altri contesti nazionali, cfr. per esempio Christophe Gauthier, *Au risque du spectacle*, cit., pp. 96-98, e Thomas Elsaesser, Sabine Lenk, 'Kinoreformbewegung' Revisited: Performing the Cinematograph as a Pedagogical Tool, cit.; Anthony Kaes, Nicholas Baer, Michael Cowan (a cura di), *The Promise of Cinema. German Film Theory, 1907-1933*, cit.

<sup>90</sup> Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 22.

<sup>91</sup> Luigi Grassini, *Scuola e cinematografo. Un problema in via di soluzione*, «Cinemalia», II, 2, 1928, p. 43.

<sup>92</sup> Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 22.

<sup>93</sup> Luigi Grassini, *Scuola e cinematografo*, cit., p. 43.

<sup>94</sup> Questa proposta di integrazione ispira anche numerosi interventi nel dibattito francese, in particolare – ma siamo già negli anni Trenta – per iniziativa di Jean Brérault (cfr. Christel Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 152).

<sup>95</sup> Angelo Zammarchi, *L'insegnamento con le proiezioni luminose*, cit., p. 24.

Ancora più prodigo di dettagli è l'educatore laico-progressista Edgardo Enovi:

La proiezione fissa e quella animata devono integrarsi a vicenda e spesso alternarsi in una stessa lezione. La proiezione fissa presenta il Vesuvio: l'insegnante fa rivelare allo scolaro la struttura del vulcano e gli fa esaminare le modificazioni prodotte dalle successive convulsioni, gli fa notare i particolari degni di studio; altre vedute lo portano sul fianco del monte, sull'orlo del cratere, fra le antiche lave e finalmente la cinematografia presenta il fenomeno grandioso dell'eruzione. Allora può tacere la voce del maestro o limitarsi a qualche richiamo e il film si svolge rapido<sup>96</sup>.

A queste proposte di integrazione didattica tra immagini fisse e animate cerca di rispondere in modo adeguato non tanto l'autorità statale quanto la tecnologia. Già nella prima metà degli anni Dieci iniziano a essere commercializzati apparecchi di proiezione che, come sottolinea soddisfatto Rosadi, «consentono si cambi di un tratto la proiezione cinematografica in fissa, [permettendo] così di avvicinare l'impressione fugace e l'osservazione lenta, il moto e la stasi»<sup>97</sup>. Questa soluzione del proiettore abbinato è anche valutata positivamente, nei primi anni Venti, dal Ministero della Pubblica Istruzione, come attestato nella circolare ministeriale del dicembre 1923 che ne raccomanda l'adozione nelle scuole<sup>98</sup>.

Anche la terza ipotesi di integrazione tra immagini fisse ed animate rappresenta una richiesta teorica alla quale la tecnologia cerca di dare risposte funzionali. In questa proposta il baricentro della lezione-proiezione passa dal proiettore diascopico a quello cinematografico: quest'ultimo, nella sua unicità (quindi non abbinato) diventa luogo tecnologico di convergenza e sintesi di entrambe le modalità di proiezione, grazie alla possibilità del *frame stop*. Tra i primi a descrivere e ad auspicare questa soluzione è Francesco Orestano:

Una [...] proprietà tutta speciale dei cinematografi scolastici dovrebbe essere quella di potere arrestare al momento voluto la rotazione e tramutare la proiezione da mobile in fissa. La ragione è ovvia. Infatti in tal modo l'insegnante può, quando voglia, fermare l'attenzione degli alunni su qualunque punto, facendo loro compiere analisi, rilievi, congetture, induzioni, che

<sup>96</sup> Edgardo Enovi, *La cinematografia didattica*, cit.

<sup>97</sup> *La missione educativa del Cinematografo in un discorso di S.E. l'on. Rosadi*, «La cinematografia italiana ed estera», VIII, 179-180, 1914, p. 18.

<sup>98</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Le proiezioni luminose, fisse e animate nelle scuole medie e nelle scuole elementari. Estratto dal «Bollettino Ufficiale»*, cit., p. 8.

sfuggirebbero o non si farebbero affatto, se la apparizione delle immagini fosse soltanto fugace o si susseguisse con soverchia rapidità (cfr. *infra*, p. 234).

A fronte del relativo ottimismo di Orestano, attenuato comunque dall'uso del condizionale, la diffusione del proiettore cinematografico con arresto del fotogramma resta all'epoca, non solo in Italia<sup>99</sup>, un obiettivo a lungo termine e di non facile realizzazione<sup>100</sup>. Nonostante il moltiplicarsi – sin dalla prima metà degli anni Dieci e poi per tutti gli anni Venti<sup>101</sup> – di apparecchiature dotate di questa funzione, l'insorgere di difficoltà tecniche non facilmente risolvibili (prima fra tutte l'inflammabilità del nitrato, di molto elevata nel caso di arresto prolungato della pellicola su un singolo fotogramma), rallentano la diffusione generalizzata del modello.

### *«Penetriamo per poco nel suo cervellino»: le interazioni con la psicologia*

Da un punto di vista – in questo volume predominante – interno alla storiografia delle prime teorie cinematografiche italiane, l'analisi delle fonti discorsive selezionate restituisce i contorni, ancora non del tutto nitidi, di un dibattito ricco, variegato e anche – forse inaspettatamente – profondo, pronto a misurarsi con questioni complesse, di rilevanza decisiva anche nelle coeve riflessioni teoriche sul cinema, italiane e internazionali. Si è cercato, nei paragrafi precedenti, di evidenziare e problematizzare alcune di queste questioni, riconfigurate nel dibattito in un'ottica pedagogico-educativa: la filogenesi dei moderni media visivi; il confronto tra immagine e realtà (con la controversa mediazione della questione estetica); le dialettiche – filosofiche e psicologiche – tra istante e durata, tra visione e osservazione; il relazionarsi degli elementi visivi con quelli verbali, ora armonico ora difficoltoso. Tutte questioni, si diceva poc'anzi, non nuove; ma nuovo – dal punto di vista delle indicazioni storiografiche – è il loro modo di disporsi e svilupparsi nel contesto della riflessione pedagogica e delle sperimentazioni educative e didattiche dell'Italia giolittiana e pre-

<sup>99</sup> Sulle difficoltà di realizzazione del proiettore con *stop frame* nel contesto francese cfr. Christel Taillibert, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, cit., p. 151.

<sup>100</sup> Ancora nel 1952, in un documento della Cineteca Autonoma del Ministero della Pubblica Istruzione, si auspica che i proiettori in dotazione nelle scuole prevedano la possibilità di arresto del fotogramma (cfr. *Collaudo dei proiettori, Ministero della Pubblica Istruzione, 10 marzo 1952*, in R. Branca, *Scuola e cinema scolastico in Italia*, cit., p. 56).

<sup>101</sup> Ancora nel 1925, ad esempio, l'I IPL pubblicizza ripetutamente, sulla rivista «Proiezioni luminose», il proiettore Istituto Alfa, capace di «proiettare ferme le singole vedute cinematografiche».

fascista. Si tratta, lo si è dimostrato, di un contesto caratterizzato, per quanto riguarda i temi dell'insegnamento visivo, dalla perdurante, strutturale coerenza di proiezioni fisse (episcopiche e diascopiche, grafiche e fotografiche) e proiezioni animate. Proprio tale coesistenza suggerisce di studiare le teorie cinematografiche italiane delle origini – nella loro disseminazione transdisciplinare – in una prospettiva di più sistematica e documentata comparazione con le immagini fisse, soprattutto con la fotografia<sup>102</sup>, da un lato, e con le pratiche alternative o complementari di proiezione, dall'altro.

Considerare la storia delle teorie cinematografiche nel contesto di una storia, peraltro non solo visiva ma anche uditiva, dei dispositivi di proiezione significa di conseguenza mettere in gioco l'esperienza dello spettatore. Considerato in questa prospettiva «pragmatica», il dibattito sulle proiezioni educative concorre a costituire, insieme ai discorsi teorici coevi prodotti in altri contesti epistemici, un imponente edificio teorico incentrato proprio sulle avventure (e disavventure) dell'esperienza spettatoriale.

Un aspetto interessante di questo edificio teorico è il suo strutturarsi in una prospettiva fortemente transdisciplinare, e il dibattito che stiamo studiando lo dimostra ampiamente. L'attenzione ai processi percettivi, emotivi, cognitivi dello spettatore, qui considerato nel suo ruolo di «discente», sollecita infatti il ricorso alle «griglie di specificazione»<sup>103</sup> e agli strumenti di analisi delle scienze della mente. Si veda per esempio come Mastropaolo descrive l'esperienza della visione cinematografica, a suo dire essenzialmente psicologica:

Ecco, un'azione si svolge rapida sul rettangolo bianco, e l'attenzione vi si tende spontanea, la memoria accoglie e fissa in se le immagini, il pensiero si nutre, le idee si richiamano per virtù associativa, la commozione c'invade, il cuore pulsa con ritmo più celere, una infinita varietà di specie, di gradazioni, i sentimenti fioriscono e le emozioni intellettuali, estetiche, morali – curiosità,

<sup>102</sup> Lo studio delle relazioni tra fotografia e cinema in Italia nel primo Novecento attende ancora un adeguato approfondimento. Tra i contributi sino a oggi più significativi, cfr. Donata Pesenti Campagnoni, *Fotografia e cinema. Una relazione incompiuta*, cit.; Giorgio Bertellini, *Photography and Cinema, and Vice Versa* in Giorgio Bertellini (a cura di), *Italian Silent Cinema. A Reader*, John Libbey & Co., London, 2013, pp. 49-68; Franco Prono, *Cinema/fotografia: il dibattito sulla tecnologia nelle riviste fotografiche italiane del primo Novecento*, in Michele Canosa, Giulia Carluccio, Federica Villa (a cura di), *Cinema muto italiano: tecnica e tecnologia*. Volume primo, *Discorsi, precetti, documenti*, Carocci, Roma, 2006; Elena Dagrada, Elena Mosconi, Silvia Paoli (a cura di), *Moltiplicare l'istante. Beltrami, Comerio e Pacchioni tra fotografia e cinema*, Cineteca Italiana-Il Castoro, Milano, 2007.

<sup>103</sup> Cfr. Michel Foucault, *Archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, tr. it. Rizzoli, Milano, 2005, pp. 56-58 (ed. or. 1967).



sorpresa, meraviglia, diletto, ammirazione, esaltazione – mettono in moto le nostre intime facoltà (cfr. *infra*, p. 296).

Le profonde connessioni con il coevo dibattito psicologico e neuropsichiatrico<sup>104</sup> sono evidenti già a partire dal compito che si prefiggono alcuni protagonisti della riflessione: «Penetriamo per poco nel suo cervellino e immaginiamone l'interno lavoro» (cfr. *infra*, p. 181), esorta per esempio la Baudino riflettendo sulle difficoltà del bambino nell'apprendere le cose senza averle mai viste. Compito tutt'altro che facile, risponde indirettamente la Chellini nel 1915, se consideriamo che «sembra così semplice quest'anima del fanciullo, ed è invece tanto complessa, poiché racchiude tutto un piccolo mondo di cui ogni angolo ha bisogno di stimoli speciali, di speciali studi per il suo perfetto sviluppo!» (cfr. *infra*, p. 285).

Proprio l'attenzione alla psicologia infantile, dalla percezione alla memoria, dall'attenzione ai sentimenti, rappresenta un aspetto presente nei contributi più interessanti del corpus. Chi guarda più di tutti alla questione del cinema educativo per l'infanzia con gli strumenti della moderna psicologia è certamente Angelina Buracci. Nella sua riflessione, percorsa da una sensibilità quasi montessoriana nei confronti del bambino e delle sue peculiarità, l'infanzia è vista non più come uno stadio embrionale, imperfetto, quasi primitivo della vita dell'uomo, ma come una fase specifica nel «naturale svolgimento graduato delle energie psicologiche dell'individuo» (cfr. *infra*, p. 325). Il bambino, prosegue l'educatrice, «percepisce, associa, ricorda, sintetizza, analizza, immagina, giudica, ragiona» (*ibidem*). Dall'elenco di tutte queste azioni psichiche si comprende come sia almeno parzialmente sconfessabile la tesi di una completa e disarmata passività dello spettatore cinematografico, argomentazione in misura minore presente nel primo dibattito cine-educativo italiano<sup>105</sup> e internazionale<sup>106</sup> ma

<sup>104</sup> Cfr. Silvio Alovio, *L'occhio sensibile*, cit.

<sup>105</sup> Anche quando il cinema è utilizzato nelle scuole, sostiene per esempio l'autorevole pedagogista Raffaele Resta nel 1925, prevale comunque il potere suggestionante delle proiezioni animate, riducenti «il discepolo ad un puro spettatore». Il discente resta chiuso in una condizione di «passività dello spirito», incapace di arginare la potenza sensoriale e immaginativa dello stimolo cinetico-visivo, dunque senza la possibilità di svolgere una «diretta e costruttiva attività della mente» (Raffaele Resta, *Prefazione*, cit., p. 8).

<sup>106</sup> Cfr. per la Francia Annie Renonciat, *Vue fixe et/ou cinéma dans l'enseignement: naissance d'une polémique (1916-1922)*, cit., pp. 64-65, e Christophe Gauthier, *Au risque du spectacle. Les projections cinématographiques en milieu scolaire dans les années 1920*, cit., pp. 90-91; per la Germania, Thomas Elsaesser, Sabine Lenk, 'Kinoreformbewegung' Revisited: *Performing the Cinematograph as a Pedagogical Tool*, cit., p. 163; Anthony Kaes, Nicholas Baer, Michael Cowan (a cura di), *The Promise of Cinema. German Film Theory, 1907-1933*, cit.

molto diffusa nella coeva riflessione sui pericoli sociali del cinema<sup>107</sup>. Il piccolo spettatore «immaginato» dalla riflessione pedagogica sul cinema non è un soggetto totalmente passivo, come non lo era lo spettatore descritto in alcuni primi testi teorici italiani non legati al cinema educativo<sup>108</sup>. La visione cinematografica implica infatti un certo attivismo percettivo e intellettuale, superiore a quello richiesto dai prevalenti metodi didattici fondati sull'apprendimento mnemonico. A sottolineare questo attivismo, in particolare, sono Orestano e, soprattutto, Alfonso Giglio: «Il fanciullo», osserva quest'ultimo nel 1913, «non è più l'automa che guarda, sente e spesso volte non capisce, ma un soggetto attivo che osserva e che assimila, che ragiona e che impara, direi quasi scolpendo, tutto ciò che vede proiettato» (cfr. *infra*, p. 225). Lo scolaro che assiste a una proiezione, quindi è molto più attivo e ricettivo di quanto lo sia lo scolaro che ascolta solo la voce del maestro, le cui parole «spesso volte addormentano i ragazzi come la ninna nanna del lattante» (cfr. *infra*, p. 223).

Le immagini cinematografiche, comunicando direttamente ai sensi del piccolo spettatore dagli «occhioni sgranati su tutto e tutti» (cfr. *infra*, p. 191), stimolano subito la sua attenzione «spontanea e volontaria»<sup>109</sup>, pungolata dalla piacevole prospettiva di appagare subito il proprio «desiderio di conoscere e di sapere»<sup>110</sup>. Queste positive condizioni psicologiche del bambino davanti alle immagini animate (attivismo percettivo/cognitivo e attenzione concentrata) devono essere tuttavia garantite da interventi esterni di corretta regolazione della durata e dell'intensità emotiva delle proiezioni: «se lo stato emotivo che accompagna l'attenzione spontanea o volontaria», osserva il pedagogista Antonio Cano-Lintas, «è intenso a dismisura, l'attenzione ne rimane perturbata»<sup>111</sup>. Ne consegue che «occorre dare all'attenzione», dice Buracci, «una certa durata senza produrre stanchezza» (cfr. *infra*, p. 326). Per questa ragione è indispensabile che le proiezioni a scopo didattico o educativo siano disciplinate e organizzate in ambienti protetti e controllati:

<sup>107</sup> Lo stereotipo dello spettatore passivo è ampiamente diffuso nella coeva riflessione scientifica sul cinema (cfr. Silvio Alovio, *L'occhio sensibile*, cit., pp. 69-79).

<sup>108</sup> La convinzione che recarsi al cinema non fosse un'esperienza passivizzante, e questo già a partire dalla semplice (per modo di dire) attività percettiva, era un argomento condiviso da voci appartenenti a un multiforme milieu culturale di poligrafi e pedagogisti. Si vedano per esempio Maffio Maffei [Maffii], *Perché amo il cinematografo*, «La Lanterna», Napoli, 29 febbraio 1908, II, 7, p. 1; Emmanuele Toddi [alias Pietro Silvio Rivetta], *Buio e intelligenza*, «Apollon», I, 4, maggio 1916, p. 10.

<sup>109</sup> Antonio Cano-Lintas, *L'educazione dell'attenzione*, Società editrice Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli, 1914. p. 73.

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>111</sup> *Ibidem*.

Se le percezioni saranno quindi quantitativamente e qualitativamente proporzionate all'età e, di conseguenza, allo sviluppo psichico, l'associazione si produrrà senza sforzo, ordinatamente, il ricordo sarà fedele, l'idea chiara, il giudizio vero e vero il raziocinio» (cfr. *infra*, p. 325).

In queste ultime considerazioni, la Buracci accenna alla necessità di proporzionare gli stimoli percettivi in base all'età dell'allievo, a conferma di quanto sia elevata, nel dibattito, la preoccupazione di diversificare l'offerta visiva delle proiezioni a seconda dei differenti stati di evoluzione psicofisica del minore. Buracci, per esempio, accenna, sia pure un po' genericamente, alle esigenze specifiche di bambini, fanciulli e adolescenti, mentre Mastropaolo differenzia solo tra infanzia e adolescenza, offrendo però più dettagli nella sua proposta di diversificare le proiezioni educative in base all'età. Durante il periodo della scuola primaria, dal primo anno al «corso popolare»<sup>112</sup> osserva il maestro napoletano, il bambino diventa adolescente, subendo profonde trasformazioni, quindi non si può pensare di utilizzare le proiezioni didattiche allo stesso modo lungo tutto il primo ciclo di formazione. Nel bambino delle prime classi l'immagine animata deve stimolare e appagare soprattutto la curiosità, presentandosi «nel suo primo apparire come un *perché* che si chiarisca» (cfr. *infra*, p. 295). Nelle proiezioni per gli adolescenti della sesta classe, già in grado di elaborare giudizi, si devono invece proporre film più apertamente narrativi, stimolando la commozione, prestando attenzione allo «svolgersi dei sentimenti» e preoccupandosi che questi si orientino al bene (per esempio all'altruismo o alla pietà).

Le ultime riflessioni di Mastropaolo sui contenuti dei film di finzione, messi in relazione con i sentimenti dei piccoli spettatori e con la possibilità di un giudizio morale, evocano la questione, assolutamente rilevante nel dibattito cine-educativo dell'epoca, della potenziale pericolosità delle immagini animate. Che cosa potrebbe accadere se le proiezioni stimolassero, con tutta la loro potenza comunicativa, delle reazioni emotive incontrollate, offuscando così in chi le guarda la capacità di discernere il bene dal male, e incoraggiando comportamenti imitativi non leciti? Questa domanda, riferita non tanto ai documentari didattici proposti nelle scuole quanto ai film di finzione distribuiti nei circuiti delle sale commerciali (ma spesso proposti anche nei cinematografi educativi descritti nel capitolo II), ritorna con frequenza nei contributi del corpus, e si addensa spesso intorno al concetto, anche

<sup>112</sup> [Il corso popolare, destinato all'avviamento professionale degli allievi che non proseguivano gli studi nella secondaria (accessibile dalla quarta classe), e formato dalle classi quinta e sesta, era stato istituito dalla legge Orlando del 1904, anche in conseguenza dell'innalzamento dell'obbligo scolastico al dodicesimo anno di età.]

questo di matrice psicologica, della suggestione. Si tratta allora di interrogare tale concetto così dibattuto e sempre messo in rapporto con il problema, pedagogicamente e socialmente cruciale, dell'educazione non solo del bambino/adolescente ma anche delle classi popolari. Sarà proprio questo l'obiettivo del capitolo che segue.

## Capitolo IV

### *L'educazione cinematografica del popolo e dell'infanzia*

#### *Un'esperienza a spese altrui*

*I bambini non capiscono né tutto, né  
nulla: capiscono male.*

Angelina Buracci<sup>1</sup>

Tra i tanti meriti della moderna psicologia infantile, dice la Buracci, uno dei più fecondi risiede nella liquidazione dei vecchi luoghi comuni che vanificavano la possibilità di un'analisi scientifica. Per molto tempo, per esempio, si è nutrita la convinzione che l'immaginazione del bambino fosse «superiore a quella dell'adulto» (cfr. *infra*, p. 326) ma in realtà non è così: «l'infanzia non possiede l'immaginazione in quantità né maggiore, né minore rispetto all'adulto; la possiede diversa» (*ibidem*) [i corsivi sono nostri]. Il passaggio dalla superiorità alla diversità non è puramente formale ma implica un nuovo paradigma, sottolineando la necessità di capire i processi mentali infantili dall'interno, nella loro specifica identità, e non in una logica comparativa di rapporti di forza (e di incolmabile distanza) tra il bambino e l'adulto. Come si configura però questa diversità dell'immaginazione infantile? Campetti aveva già tentato una risposta nel 1910: «L'immaginazione è dai fanciulli espressa col desiderio di imitazione o di rassomiglianza; animali, cose e persone destano simpatie profonde, purché trovino le vie del cuore e della fantasia infantile» (cfr. *infra*, p. 161).

Buracci condivide questa analisi e precisa: «Il bambino ha una forte tendenza all'imitazione che lo porta a sostituirsi agli altri esseri, a gioire delle loro gioie, a soffrire delle loro sofferenze» (cfr. *infra*, p. 334). Questa centralità del fenomeno imitativo nel dibattito sulle proiezioni educative non stupisce, perché sin dal secondo Ottocento le teorie pedagogiche italiane e internazionali<sup>2</sup> avevano individuato nel principio di imitazione

<sup>1</sup> Angelina Buracci, *Cinematografo educativo*, cit., cfr. *infra*, p. 325.

<sup>2</sup> Cfr. Lucia Abbondanti Fellicò, *Lo spirito d'imitazione nel fatto educativo. Osservazioni e indagini psicologiche*, Tip. Fratelli Noviello, Aversa, 1909; Attilio Certo, *La imitazione inizio della educazione. Saggio pedagogico*, Tip. Reali, Veroli, 1912;

un tipico comportamento infantile («fondato sull'osservazione»<sup>3</sup> e inversamente proporzionale allo sviluppo delle facoltà intellettive) fondamentale nei processi di apprendimento. Il fenomeno non è quindi valutato in sé e per sé negativamente: l'imitazione, osserva per esempio Scialdoni, «giova non solo a sviluppare la mente, ma altresì a plasmare il cuore; non solo a educare l'intelletto, ma anche la coscienza e il senso morale» (cfr. *infra*, p. 315). Uno degli effetti psichici più importanti del fenomeno imitativo, osserva la Buracci citando il filosofo francese Pierre-Felix Thomas, è l'identificazione con altri, talora talmente intensa da «farci perdere [...] la coscienza del nostro io» (cfr. *infra*, p. 334). In virtù dei processi identificativi, la visione di un film consentirebbe allora al bambino di vivere un'«esperienza fatta a spese altrui» (cfr. *infra*, p. 162).

Il fenomeno imitativo è spesso posto in relazione, nel dibattito, con la *suggestione*. «I due fenomeni», osserva nel 1910 Giuseppina Pistolesi, brillante allieva del filosofo Francesco De Sarlo, «sono correlati ma non coincidenti. Quando si è suggestionati si imita, ma non vale il contrario. La discriminante è l'atto di volizione nel caso dell'imitazione, assente nella suggestione»<sup>4</sup>. Il concetto di suggestione, all'epoca di gran moda e ampiamente divulgato non solo tra le comunità scientifiche, rappresenta forse la parola-chiave più importante di tutta la riflessione scientifica, pedagogica e morale sul cinema degli anni Dieci, non solo in Italia ma anche nel contesto internazionale<sup>5</sup>. Come si può dedurre dalle riflessioni della Pistolesi, ciò che inquieta del fenomeno suggestivo è la sua capacità di assoggettare la volontà del singolo. Nonostante queste preoccupazioni, tuttavia, nel dibattito sulle proiezioni educative va rilevato un dato che in parte può sorprendere: nella sezione antologica di questo volume, le parole (verbi, avverbi, sostantivi ecc.) riconducibili direttamente all'area semantica della suggestione sono oltre cinquanta, ma di queste la grande maggioranza sono utilizzate in un'accezione positiva. Il cinema, dice per esempio Picozzi, detiene uno «straordinario e mirabile

Fileno Verrone, *Lo spirito d'imitazione nei bambini*, F. Cavotta, Santa Maria Capua Vetere, 1913; Emanuele De Caro, *L'imitazione e l'educazione dello spirito*, Tip. G. Maltese Abela, Modica, 1923; per il contesto francese si rimanda all'ormai classico Paul Guillaume, *L'imitazione nel bambino*, tr. it. Edizioni Paoline, Francavilla al Mare, 1970 (ed. or. 1925).

<sup>3</sup> Giovanni Antonio Colozza, *Il giuoco nella psicologia e nella pedagogia*, Paravia, Torino, 1895, p. 42.

<sup>4</sup> Giuseppina Pistolesi, *L'imitazione, Studio di psicologia*, Bocca, Torino, 1910, pp. 91-113.

<sup>5</sup> Si vedano per esempio Francisco De Barbéns, *La moral en la calle, en el cinematógrafo y en el teatro*, Ed. Luis Gili, Barcelona, 1914; Édouard Poulain, *Contre le cinéma école du vice et du crime. Pour le cinéma école d'éducation, moralisation et vulgarisation*, Imprimerie de l'Est, Besançon, 1917; National Council of Public Morals. Cinema Commission of Inquiry, *The Cinema: Its Present Position and Future Possibilities*, Williams and Norgate, London, 1917).



[...] potere suggestivo»<sup>6</sup>. Ancora più esplicito è Michele Mastropaolo, secondo il quale, «sotto la forma suggestiva, la verità appare più evidente e con maggior rapidità penetra nello spirito» (cfr. *infra*, p. 303). Fabietti allarga la riflessione e ritiene che la suggestione rappresenti «il fine supremo di ogni arte rappresentativa» (cfr. *infra*, p. 346), anche se, come osserva la Chellini, «i quadri non daranno mai la visione suggestiva che porge una bella proiezione cinematografica» (cfr. *infra*, p. 286). Quasi in opposizione a quanto ha scritto vent'anni prima la Pistolesi, Gabrielli, nel 1925, sempre riferendosi all'esperienza cinematografica, contesta che la suggestione implichi per definizione una sospensione della volontà: «Lo spirito osserva e raccoglie, confronta, forma giudizi, elabora il suo atto volitivo prossimo o lontano, opera insomma e non sta a ricevere. Lo spirito non riceve mai, si può dire, passivamente, è sempre un motore in attività»<sup>7</sup>.

Chi, però, più di ogni altro insiste sulla necessità di introdurre nelle scuole un cinema educativo fondato sulla suggestione è Luigi Cremaschi. La sua proposta, singolarmente antitetica rispetto a quella del prefatore al suo volume, il noto pedagogista Raffaele Resta, è chiara: a scuola occorre far vedere pochi film, e fuori dalla lezione ordinaria, ma durante le proiezioni occorre «creare l'atmosfera di suggestione necessaria e sufficiente a incatenare la mente del fanciullo»<sup>8</sup>. Proprio per raggiungere questo fine, i film non vanno proiettati in classe ma in una grande aula, capace di assicurare, si potrebbe dire oggi, la potenza immersiva e ipnotica del dispositivo:

Rimanga dunque, la sala di proiezioni un poco il tempio oscuro d'un rito *sui generis* e gli alunni ne guardino la soglia, da varcare una sola volta per settimana, con il desiderio suscitato in essi dal piacere delle lezioni e dallo stimolo dell'eccitata fantasia<sup>9</sup>.

Le denunce, ricordate nel capitolo III, della passività spettatoriale si rovesciano dunque di segno, l'«incatenamento» mentale del pubblico, che «nella società agisce così spesso a danno, fomentando il vizio ed il delitto»<sup>10</sup> può diventare «nella scuola sorgente preziosa di perfezionamento morale e di formazione del carattere»<sup>11</sup>. Cremaschi ritiene talmente importante, sul piano educativo, la suggestione, da proporre un'estensione ambientale della sua azione anche nell'ambito delle

<sup>6</sup> Giovanni Battista Picozzi, *Il cinematografo nella scuola dei sordomuti*, cit., p. 80.

<sup>7</sup> Giorgio Gabrielli, *Studi ed esperienze*, cit., p. 163.

<sup>8</sup> Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 53.

<sup>9</sup> Ivi, p. 58.

<sup>10</sup> Ivi, p. 78.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

proiezioni fisse. Già don Costetti, dieci anni prima, aveva intuito che anche le grandi immagini luminose delle diapositive, in questo caso religiose, avevano un positivo potenziale suggestionante, legato al fascino quasi misterico dell'apparizione dell'icona: «l'apparizione istantanea del quadro luminoso sullo schermo che sembra quasi una *creatio ex nihilo* e la sua scomparsa pure istantanea che si direbbe una visione evanescente, e voi capite che tutto questo dà allo spettacolo una certa aria di mistero che conviene perfettamente ai soggetti religiosi» (cfr. *infra*, p. 194). Rispetto a queste considerazioni di Costetti, tuttavia, la proposta di Cremaschi è ben più esplicita. Anche le proiezioni fisse, dice l'autore, devono creare suggestione, quindi è inutile, come si faceva invece da anni, brevettare fantomatici schermi per proiezioni a luce diurna: nell'aula deve dominare il buio, proprio come al cinema: «È appunto nell'oscurità che l'effetto suggestivo raggiunge la sua pienezza. Il fanciullo non scorge nulla intorno a sé: tutte le sue facoltà convergono al quadro lucente che gli sta dinanzi»<sup>12</sup>. Ma le analogie con l'esperienza cinematografica non si fermano qui: Cremaschi aggiunge infatti che le proiezioni fisse non vanno mai interrotte, le domande e le discussioni sono da rimandare alla fine, pena la frantumazione dell'effetto suggestivo. Le proiezioni fisse devono trasportare gli studenti «in un mondo incantato»<sup>13</sup>, fluido e compatto, senza interruzioni di ritmo. «Ogni lacuna nella successione delle immagini rompe l'incanto cui è legata la mente dei piccoli ascoltatori»<sup>14</sup>: ecco perché l'autore raccomanda più volte ai maestri-proiezionisti di curare al meglio la scorrevolezza dei cambi tra un quadro fisso e l'altro, quasi fossero raccordi cinematografici di un montaggio invisibile, premurandosi, per non aprire vuoti, di preannunciare l'immagine successiva mentre ancora il quadro non è cambiato. Da quest'ultima osservazione si può intuire quanto sia importante, nel modello di proiezione fissa «suggestiva» auspicato da Cremaschi, il ruolo svolto dalla parola del maestro. Questi, dice l'autore, deve collocarsi alle spalle degli allievi, in modo che la sua voce giunga loro da un punto indefinibile e invisibile dell'aula, accrescendo così l'effetto suggestivo. È proprio la parola a garantire la «continuity» di quel mondo incantato che si è appena descritto. Il maestro, dice Cremaschi, deve infatti proporre

non un commento sporadico e slegato alle vedute che sfilano, ma l'esposizione continuata che determina la necessità della fotografia, in quel dato punto e con quei dati elementi [...]. Il legame tra il soggetto dei vari fotogrammi deve essere continuo<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, cit., p. 24.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

## L'anti-scuola

*Il cinematografo nelle condizioni attuali è l'antitesi della scuola. Questa crea, e quello distrugge.*  
Romeo Vuoli<sup>16</sup>

Da Picozzi a Cremaschi e Gabrielli, come si è visto, la suggestione cinematografica è ritenuta non tanto come un pericolo quanto come un'opportunità educativa. Non sono pochi, in altri termini, gli educatori che valorizzano il significato etimologico della parola, proveniente dal latino *suggestio* («suggerimento»): in questi casi, come osserva Farné, se «l'esperienza avviene in un contesto intenzionalmente educativo», l'immagine allora «*suggerisce* qualcosa e il suggerimento è uno stimolo, un messaggio che spinge a cercare oltre, passando forse attraverso altre «suggestioni per arricchire un determinato sapere, in bilico fra realtà e fantasia»<sup>17</sup>. Come rileva lo stesso Farné, tuttavia, la pedagogia positivista in fondo non comprende, o teme, questo potenziale dell'immagine, non limitato solo agli aspetti cognitivi dell'apprendimento ma aperto anche a stimoli dell'immaginazione che rischiano, secondo alcuni, di «sfuggire ai reticoli della didattica»<sup>18</sup>.

Non va dimenticato, d'altronde, come queste valutazioni positive dell'esperienza suggestiva dovessero sempre misurarsi con un coevo dibattito politico, religioso e scientifico dove la suggestione, invece, è quasi sempre valutata in modo critico. Il fatto di considerare positivamente la suggestione psichica indotta dal cinematografo, pur con i limiti acutamente rilevati da Farné, rappresenta quindi una peculiare eccezione, indizio di una potenzialità di innovazione dei metodi d'insegnamento visivo che la teoria pedagogica e la scuola italiane poi non seppero o non vollero cogliere, anche per le crescenti pressioni del regime fascista, interessato a consolidare, nelle pratiche didattiche, l'autorità quasi demiurgica del maestro e, soprattutto, impegnato nel veicolare l'energia positiva della suggestione dalla didattica alla propaganda.

Anche all'interno del dibattito sulle proiezioni educative, d'altronde, questa visione positiva della suggestione non è condivisa all'unanimità. Non tutti sono convinti che la suggestione cinematografica faccia bene, soprattutto considerando l'ormai conclamata fragilità psichica dei bambini. Come osserva Emilia Sordina, nell'Italia del primo Novecento, «sono

<sup>16</sup> Romeo Vuoli, *Il cinematografo e il pervertimento delle masse*, «Il momento», Torino, 31 marzo 1917.

<sup>17</sup> Roberto Farné, *Diletto e giovamento*, cit., pp. 169-170.

<sup>18</sup> Ivi, p. 170. La concezione della suggestione cinematografica come esperienza positiva di emancipazione spettatoriale attraversa anche la prima teoria francese (cfr. Mireille Berton, *Le corps nerveux des spectateurs*, L'Age d'Homme, Lausanne, 2015, pp. 529-538).

ben separate le due infanzie: quella borghese e quella dei ceti popolari»<sup>19</sup>. In questa Italia divisa, esposta alle scosse di un processo di modernizzazione controverso e diseguale ma pur sempre impetuoso, è diffusa la convinzione che sia in atto, per riprendere il titolo di un saggio allora molto celebre del sociologo Scipio Sighele, una sorta di «crisi dell'infanzia»<sup>20</sup>, conseguente alla più generale «nevrotizzazione» di una società sempre più eccitata<sup>21</sup> e all'aggravarsi delle condizioni di vita delle classi popolari. «Oggi», scrive per esempio la Campetti, «anche i bambini sono nervosi, vibranti, direi, come corde tese [...] morbosamente eccitabili» (cfr. *infra*, p. 164). Valutazioni analoghe sono espresse da Antonio Romeo: «I bambini non posson sopportare impunemente certe emozioni. Oggi nascono anch'essi nervosi, quindi le emozioni profonde possono portare un disquilibrio nel loro organismo»<sup>22</sup>. La predisposizione del bambino all'eccitabilità e la sua debole capacità di resistenza emotiva messe a contatto con la rapidità delle immagini cinematografiche non possono che generare il disorientamento, la confusione e l'errore. Come osserva la Buracci,

a percezioni disordinate, susseguentesi con velocità vertiginosa, corrisponderanno: un'associazione confusa, un ricordo incompleto, un'idea troppo generale, per il succedersi rapido di percezioni che permette di cogliere soltanto le più rilevanti somiglianze fra gli oggetti; seguiranno quindi idee false, giudizi e raziocini pure falsi (cfr. *infra*, p. 325).

Secondo il dibattito dell'epoca sono almeno due le reazioni psicologiche sui bambini prodotte dalla proiezione cinematografica: da un lato l'incapacità emotiva e cognitiva di comprendere e ricostruire l'interezza lineare di un racconto cinematografico<sup>23</sup>, dall'altro la difficoltà di distinguere il vero dal falso, in ragione di una potenza diffusa dell'illusione cinematografica<sup>24</sup>, capace, come scrive Orestano, di conferire alle immagini «l'autorità indiscutibile delle cose vedute» (cfr. *infra*, p. 233). Eventi, oggetti, persone, tutto ciò insomma che sfila sullo schermo si impone al

<sup>19</sup> Mirella Chiaranda, *Introduzione*, in Ead. (a cura di), *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005, p. 12.

<sup>20</sup> Scipio Sighele, *La crisi dell'infanzia e la delinquenza dei minorenni*, La Rinascita del Libro, Firenze, 1911. Sul rapporto tra nevrosi infantili e ambienti scolastici cfr. Enrico Morselli, *Il nervosismo nella scuola*, Lattes, Torino-Genova, 1923.

<sup>21</sup> Cfr. Christoph Türcke, *La società eccitata. Filosofia della sensazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012.

<sup>22</sup> Antonio Romeo, *Il cinematografo nella vita e nella scuola*, cit.

<sup>23</sup> Su questo aspetto insistono in particolare Amelia Campetti e Angelina Buracci.

<sup>24</sup> Sul tema dell'illusione nelle prime teorie cinematografiche italiane e internazionali cfr. Silvio Alovio, *Lo schermo di Zeusi. L'esperienza dell'illusione in alcune riflessioni cinematografiche del primo Novecento*, «La Valle dell'Eden», 23-24, 2009-2010, pp. 97-118.

piccolo spettatore con caratteri certi ed evidenti di realtà: di conseguenza, «il bambino, dopo aver elaborato nella sua mente la scena cinematografica, crede che i fatti siano come egli li vede, che le avventure siano reali, che i personaggi esistano» (cfr. *infra*, p. 326). Non di rado questa convinzione scatena processi empatici e reazioni emotive fuori controllo.

I problemi derivanti da queste errate credenze diventano gravi quando compromettono la capacità di un discernimento morale, già di per sé, come rileva la Campetti, «lento a palesarsi [nella] più tenera età» (cfr. *infra*, p. 162) e molto condizionato «dall'ambiente sociale in cui un fanciullo vive» (*ibidem*). Il cattivo esempio, aggiunge l'educatrice, risulta molto più persuasivo al cinema che nella realtà:

Certe cose e certi fatti il bambino li vede anche per la strada: ma distratto fortunatamente da altri oggetti, non vi porta quell'attenzione che sarebbe deleteria. Invece nella sala del cinematografo, nel silenzio, nel raccoglimento del pubblico, egli trova già un fattore suggestivo. Il suo sguardo, fisso sulla tela, non perde un particolare; quindi una cinematografia immorale è molto più dannosa per la mente e per il cuore del fanciullo dell'impressione che può fargli la vista dello stesso fatto accaduto nella pubblica strada (cfr. *infra*, pp. 286-287).

Si rovescia quindi nel suo perfetto e inquietante contrario quella capacità del cinema di rivelare qualcosa di più della realtà rispetto all'osservazione diretta esaltata, come si è detto nel capitolo precedente, da Fornelli, Orestano e Mastropaolo.

L'inclinazione del bambino a seguire i cattivi esempi offerti dal cinema è spiegata in parte con la sua istintiva tendenza a «simpatizzare col più forte. Giuocando, i ragazzi preferiscono essere lupo piuttosto che agnello; piuttosto il cane di terranova, che il fanciullo salvato» (cfr. *infra*, p. 162). Ecco perché, come scrive Giuseppe Sergi

Il cattivo non dovrebbe mai essere rappresentato nella tenera età; e, in caso, non dovrebbe mai attirare su gli occhi infantili per farlo osservare direttamente; perché il bambino invece di fuggirlo all'occasione l'imiterà volentieri (cfr. *infra*, p. 163).

Un'altra possibile ragione è il desiderio di trasgredire, già del tutto formato in età adolescenziale, come rileva Buracci:

Il fanciullo imita, perché può così appagare, in parte, un desiderio, perché egli vuol godere qualche cosa di quello che, per lui, ha il pregio della novità, di quello che gli è proibito dall'età e dalle condizioni famigliari e sociali. E così, dal semplice desiderio di partecipare ad un concorso ippico, giunge alla bramosia

di gustare una parte di quelle passioni depravate che, tanto spesso, sono il cardine di un dramma cinematografico (cfr. *infra*, p. 335).

Al di là di questi aspetti, tuttavia, ciò che emerge con nettezza nelle riflessioni sui pericoli della cattiva imitazione è una visione critica e soprattutto disincantata dell'infanzia:

Mentre i poeti – scrive la Baudino – cantano l'infanzia come il simbolo dell'incoscienza e dei sogni, i pedagogisti moderni la descrivono, e non sempre calunniosamente, egoista, dispettosa, sanguinaria, crudele» (cfr. *infra*, p. 188).

Si profila quindi una costruzione sociale dell'infanzia lontana dalle idealizzazioni e dai miti dell'innocenza, e invece coerente con il coevo forte sviluppo in ambito criminologico e sociologico sia italiano che internazionale, degli studi sulla delinquenza minorile<sup>25</sup> e con l'affermarsi della nascente neuropsichiatria infantile. Nell'Italia dei primi anni Dieci, d'altronde, è ancora in corso un processo culturale, avviato a fine Ottocento, «destinato a modificare lo sguardo complessivo sul continente infanzia. Si tratta della nascita di una nuova classe di intellettuali, vale a dire di una schiera di *specialisti dell'infanzia*, come ad esempio pediatri, puericultori, psicologi»<sup>26</sup>. L'infanzia comincia, anche grazie alla presenza di questi esperti, a essere oggetto di «politiche di destinazione sociale»<sup>27</sup>.

In questo contesto scientifico, i bambini sono talora descritti con lo stereotipo lombrosiano della tara ereditaria latente. Osserva per esempio Campetti:

Non va dimenticato poi che accanto alle indicazioni chiaramente palesate, sonnecchiano istinti latenti, i quali sotto determinati impulsi, come certe piante mettono inavvertiti, radici pro-

<sup>25</sup> Tra i più competenti studiosi di delinquenza minorile va ricordato Lino Ferriani, autore anche di numerosi studi sul cinema educativo (cfr. Bibliografia).

<sup>26</sup> Carmela Covato, *La storia dell'infanzia interpretata*, in Franco Cambi, Simonetta Olivieri (a cura di), *Modernizzazione e pedagogia in Italia*, cit., p. 127. Sui rapporti tra la questione sociale dell'infanzia, l'educazione e il contesto scientifico (in particolare psichiatrico e sociologico) nell'Italia tra Otto e Novecento si vedano anche Franco Cambi, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze, 1988; Gianluca Giachery, *Idioti, reietti, delinquenti. Pedagogia, medicina e diritto tra Otto e Novecento*, Ibis, Como-Pavia, 2010, pp. 155-256. Per un quadro approfondito della riflessione internazionale su questi temi cfr. Carlo Bonomi, *Infanzia, peccato e pazzia. Alle radici della rappresentazione psicologica del bambino*, «Rassegna di psicologia», XXV, 2, 2009, pp. 129-153.

<sup>27</sup> Ivi, p. 126.



fonde, per isviluppare ad un tratto col tempo in foglie e in fiori rigogliosi e fruttiferi (cfr. *infra*, p. 162).

La Buracci sottolinea invece le responsabilità della famiglia: «abbiamo tanta infanzia corrotta dai cattivi esempi dei genitori» (cfr. *infra*, p. 325). E se la famiglia proletaria, «scuola primaria di depravazione e di pervertimento», non riesce da sola a corrompere il minore, osserva l'avvocato Raffaele Calabrese Serio nel 1914, «provvedono in modo maraviglioso [...] la strada e la vicina osteria [...] Non bastano la scuola, la strada, l'osteria? Ecco il teatro e il cinematografo, assai ben disposti a fare la loro parte»<sup>28</sup>.

A sostanziare il profilo di un'infanzia, soprattutto quella dei bambini del popolo, segnata dalla corruzione morale, dalla depravazione, dalla crudeltà, e plasmata dai surrogati di esperienza offerti dal cinema commerciale, concorrono gli innumerevoli esempi di cattiva imitazione, ampiamente diffusi nel dibattito. La galleria di reati o comportamenti illeciti stimolati dalla suggestione cinematografica si infoltisce con gli anni: «due giovinetti che per imitare ciò che avevano veduto in un cinematografo, divennero l'uno ladro e l'altro feritore teppista»<sup>29</sup>; uno sciopero promosso da un gruppo di scolari figli di tranvieri – quindi elementi già «educati a particolari forme di lotta» (cfr. *infra*, p. 302) – dopo aver visto un film che raccontava un episodio simile; un episodio di tentata antropofagia perpetrato da tre ragazzi italiani di New York, suggestionati dalla visione di un film sui cannibali<sup>30</sup>; un «giovinetto, pieno d'intelligente sensibilità» (cfr. *infra*, p. 215) che per imitazione di quanto visto sullo schermo, ripete in casa la scena di un suicidio per impiccagione e muore soffocato, e così via.

Dal racconto, e soprattutto dall'analisi, di questi e altri episodi prende sostanza, nel dibattito, l'immagine sinistra di una vera e propria «anti-scuola», per riprendere un'efficace espressione di Fabietti, «con mezzi di attrazione infinitamente superiori, con un'efficacia d'insegnamento, con una modernità e perfezione di espedienti didattici mille volte superiori a quelli di cui la scuola dispone» (cfr. *infra*, p. 343). Di fronte alla potenza sociale di questa «colossale, affollata, attraentissima scuola di immoralità e di pervertimento»<sup>31</sup>, per citare le severe parole di Avellone (politicamente agli antipodi di Fabietti), la vera scuola – dalla quale l'*élite* borghese pretende «oltre la istruzione,

<sup>28</sup> Raffaele Calabrese-Serio, *Fattori economici e sociali connessi colla questione morale*, in *4. Congresso nazionale per la pubblica moralità in Napoli, 26-29 aprile 1914. Atti del Congresso*, Tip. Cav. N. Jovene & C., Napoli, 1914.

<sup>29</sup> Lino Ferriani, *Il cinematografo*, cit.

<sup>30</sup> L'episodio è riportato da Campetti e da Orestano.

<sup>31</sup> Gian Battista Avellone, *Il cinematografo e la sua influenza sull'educazione del popolo*, cit., p. 3

la educazione morale degli alunni»<sup>32</sup> – appare debole, gravata da una responsabilità sociale che alcuni, come la Baudino, ritengono spropositata:

tutti [...] elevano il grido di allarme contro la scuola che non educa, come se l'opera sua potesse neutralizzare in poche ore del di le funeste conseguenze dell'ambiente e dell'ereditarietà, che accompagnano sovente il fanciullo dalla culla alla tomba (cfr. *infra*, p. 188).

I difensori del cinema educativo, tuttavia, non possono limitarsi alla semplice constatazione della frequente immoralità dei film programmati nelle sale commerciali, agevolmente fruibili anche dal pubblico infantile. La vocazione interventista tipica della loro riflessione li porta allora a elaborare proposte, variamente percorribili, di profilassi sociale. Le strategie di reazione sono essenzialmente due: da un lato il controllo sui contenuti del visibile, dall'altro la regolazione dell'accesso ai contenuti stessi.

Sul primo versante, il controllo e la selezione dei contenuti non sono operazioni semplici: «occorre scegliere bene i modelli», scrive la Buracci, «cosa che oggi il cinematografo [...] permette molto limitatamente» (cfr. *infra*, p. 335). Secondo Orestano la necessaria rimozione dall'orizzonte del visibile cinematografico, destinato al pubblico scolastico, dei «fatti truci, paurosi, raccapriccianti [...] di atti malvagi od osceni» (cfr. *infra*, p. 240) deve persino correre il rischio di rendere le produzioni coinvolte dai tagli «se non proprio, erronee, reticenti ed incomplete» (*ibidem*) – in questo modo aggravando però, aggiungiamo noi, quella scarsa capacità del bambino di comprendere olisticamente la linearità di un intreccio. L'eventualità, però, che il cinema restituisca un'immagine della realtà troppo infedele ed edulcorata non piace all'allora positivista Orestano, che subito dopo, quindi, quasi si corregge. Attenzione, precisa infatti il filosofo, a non cadere nell'eccesso opposto, ossia «ridurre le cinematografie scolastiche a una continua esibizione di sentimentalità svenevoli e inverosimili. Siano, le sue, scene realistiche ma rappresentino il male tanto che basti per farlo abbonire» (cfr. *infra*, p. 236).

La prima metà degli anni Dieci rappresenta la fase più intensa del primo dibattito sul cinema educativo nel nostro paese ma è anche il periodo nel quale si introduce per via parlamentare la censura cinematografica. Di fronte a questo esplicito intervento di controllo da parte dello Stato, le reazioni interne al dibattito, tutt'altro che entusiaste, sono improntate spesso allo scetticismo: «non c'è censura che basti» (*ibidem*), ammette Orestano poco dopo l'entrata in vigore della

<sup>32</sup> Raffaele Calabrese-Serio, *Fattori economici e sociali connessi colla questione morale*, cit.

vigilanza sulle pellicole cinematografiche, mentre Treves, durante il dibattito parlamentare sul tema dice di non aver alcuna fiducia nella censura (cfr. *infra*, p. 265 ss.) e Fabietti, nel 1917, sostiene che bisogna sopprimerla (cfr. *infra*, p. 343 ss.) oppure alla delusione, in particolare del mondo cattolico: i Gesuiti, per esempio, contestano «l'ingiuriosa esclusione» (cfr. *infra*, p. 267 ss.) di parroci e sacerdoti dalle neonate commissioni della censura ministeriale. L'introduzione della censura, d'altronde, è una scelta ispirata da ragioni politiche (offrire una sponda ai liberali conservatori e ai cattolici, ma non alla Chiesa) e, soprattutto, da urgenze economiche (aiutare il ministro delle finanze Facta a fare cassa), e Giolitti nel portare avanti i suoi obiettivi non procede certamente d'intesa con coloro che si occupano da anni di cinema educativo. I rappresentanti del mondo scolastico, a differenza di quanto era stato previsto in un precedente disegno di legge mai approvato<sup>33</sup>, non sono coinvolti nella fase applicativa del provvedimento, e si è visto nel capitolo II quanto poco siano tenute in considerazione le richieste – sostenute dai socialisti – dell'INM per un'esenzione dalla revisione censoria, e dalle relative tasse, delle pellicole educative.

Sul secondo versante, quello della regolazione dell'accesso, l'ala cattolica più rivendicativa del dibattito (rappresentata in prima linea dai Gesuiti di «Civiltà Cattolica») chiede che sia vietato l'ingresso in sala ai bambini e ai ragazzi:

Bisogna imporre dei limiti ai minorenni nella frequenza dei cinematografi, per scongiurare il pericolo di vederli venir su una generazione non solo di nevrosi, di maniaci e di superficiali, ma anche di delinquenti per suggestione<sup>34</sup>.

Una richiesta, questa, che non raccoglie però l'adesione della componente laica, e che non avrà alcuna ricaduta sul piano legislativo.

<sup>33</sup> Il Regio Decreto del 2 novembre 1909 aveva istituito su proposta di Vittorio Emanuele Orlando, allora ministro della Giustizia, una Commissione Reale per lo studio dei provvedimenti contro la delinquenza dei minorenni. All'interno della commissione, Raffaele Calabrese, sostituto procuratore presso il tribunale civile e penale di Roma, aveva messo a punto un disegno di legge contro la pornografia finalizzato a regolamentare gli spettacoli di intrattenimento, primo fra tutti il cinema. La legge proposta da Calabrese fu «pigramente discussa e ridiscussa, fino al 1917» (Sergio Raffaelli, *Parole di film*, cit., p. 229), quando si insabbiò definitivamente. Nell'articolo 2 del progetto Calabrese si stabiliva che la commissione di censura, istituita in ogni comune e nominata dal Magistrato dei minorenni, doveva esser composta del direttore di una scuola o istituto d'educazione, del consigliere scolastico provinciale e di uno o più padri di famiglia.

<sup>34</sup> [Mario Barbera], *Cinematografo e moralità pubblica* «Civiltà Cattolica», XLV, 4, 1914, pp. 433.

## *La giostra delle umane passioni*

*In Italia non si fa nulla per  
l'educazione del popolo.*  
Carlo Monticelli<sup>35</sup>

Al di là delle proposte di profilassi finalizzate a ridurre gli effetti moralmente destabilizzanti degli spettacoli cinematografici sulle giovani generazioni, ampi settori del dibattito si dimostrano particolarmente attenti alle questioni educative implicate dalla cinematografia commerciale. Le ragioni di questa attenzione si spiegano anche col fatto che il cinema delle sale urbane e rurali sono frequentate da spettatori dalla base sociale molto più estesa e diversificata rispetto al pubblico del cinema scolastico e didattico. A preoccupare è la convinzione che la suggestione, come si è visto così dettagliatamente discussa nei suoi aspetti più critici, sia un fenomeno psichico che non penalizza solo i bambini e gli adolescenti, ma anche le classi popolari, amplificando in modo esponenziale la pericolosità sociale del nuovo medium. Un testo che esemplifica magistralmente queste argomentazioni, anche per la risonanza che ebbe all'epoca nel dibattito politico<sup>36</sup>, è la già citata lettera inviata da Avellone ad Alberto Bergamini, direttore del «Giornale d'Italia», il più autorevole quotidiano della destra moderata italiana.

Il nesso causale tra suggestione cinematografica e comportamenti disonesti e immorali del popolo non è ovviamente una trovata di Avellone ma rappresenta l'aggiornamento, più radicale, di un'accusa che per secoli aveva colpito il teatro e poi, in tempi più recenti, gli spettacoli di ipnotismo e la letteratura popolare. Al contempo, però, il cinema pare in grado di contribuire efficacemente, molto più del libro, del teatro o della stampa, a quel progetto di «innalzamento dell'anima popolare» (cfr. *infra*, p. 176), ossia di educazione estetica e morale delle masse immaginato da ampi settori del dibattito. Orlando, per esempio, auspica che la cinematografia,

questa mirabile figlia della luce, faccia veramente opera di luce, cioè, di bene; che al popolo, pel quale è sorta e pel quale vive, rappresenti cose grandi, utili, belle; che del popolo elevi l'anima, conforti lo spirito, educi il gusto; che pel popolo, insomma, sia la più cara ed efficace maestra di educazione morale e di educazione artistica (cfr. *infra*, p. 250).

<sup>35</sup> Carlo Monticelli, *Il cinematografo come divertimento popolare*, cit., *infra*, p. 204.

<sup>36</sup> La sua lettera è considerata da alcuni storici come la decisiva scintilla d'avvio di un dibattito politico che porterà all'introduzione della censura cinematografica in Italia. In verità quello di Avellone non è certamente il primo intervento contro gli «abusi» del cinematografo uscito su un grande quotidiano nazionale, ma la questione di chi sia stato il primo a sollecitare una vigilanza statale sui film è poco rilevante.

Il cinema, insomma, appare da subito una «istituzione eminentemente popolare». Ne consegue, allora, che non è possibile valutare in modo approfondito e storicamente problematico la riflessione sulle proiezioni educative nell'Italia del primo Novecento se non si tiene costantemente presente l'esistenza di questa saldatura progettuale, particolarmente sentita nella cultura positivista<sup>37</sup>, tra l'educazione/istruzione dei bambini e adolescenti e l'educazione delle classi popolari, due aspetti complementari di una più articolata e complessa idea di pedagogia, di società e di cultura.

D'altronde, come ha osservato Antonio Gibelli, infanzia e popolo sono posti nella cultura borghese in stretta correlazione: la metafora paternalistica del popolo-bambino è uno stereotipo che attraversa i discorsi politici e culturali italiani del primo Novecento, quasi incurante delle contrapposizioni ideologiche. «Il bambino», osserva Gibelli, «non è solo una parte ma un prototipo del popolo, nel senso che il popolo viene considerato e di conseguenza trattato come un minore da educare, conquistare, sedurre, se occorre ingannare»<sup>38</sup>. A riprova della sua fortuna, il parallelismo ricorre con frequenza anche nei discorsi sul cinema educativo, e le specifiche analogie che lo legittimano sono molteplici. Come il bambino, anche il popolo è dominato più dagli istinti<sup>39</sup> che dalle facoltà intellettive<sup>40</sup>. Il bambino e l'uomo del popolo, di conseguenza, non hanno una solida idea del bene, perché la loro coscienza morale è ancora in embrione, e dunque in entrambi coesistono innocenza e crudeltà, bontà e violenza<sup>41</sup>. Come per i bambini

<sup>37</sup> Tra i primi positivisti italiani a sostenere, nel secondo Ottocento, la necessità sociale di un'educazione sociale del popolo promossa dallo Stato vi fu il filosofo e pedagogista Andrea Angiulli (cfr. Giovanni U. Cavallera, *Andrea Angiulli e la Fondazione della pedagogia scientifica*, Pensa Multimedia, Lecce, 2008). Per una panoramica storica dei nessi tra educazione e questione sociale dopo l'Unità resta ancora utile la lettura di Dina Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Roma-Bari, 1965.

<sup>38</sup> Antonio Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Einaudi, Torino, 2005, p. 32.

<sup>39</sup> «Nelle classi popolari», scrive per esempio la Chellini, «gl'istinti prevalgono sulle idee e sui sentimenti» (Gisella Chellini, *L'azione educativa del cinematografo nella scuola elementare*, cit., *infra*, p. 288).

<sup>40</sup> Questa convinzione è nutrita anche da un educatore progressista come Mastropaolo: «le folle [...] non giungono a quello stato di sviluppo spirituale senza cui non è possibile intendere alcuna alta manifestazione della mente» (Michele Mastropaolo, *Cinematografo e scuola popolare*, cit., *infra*, p. 304).

<sup>41</sup> Orano, durante i tre mesi passati a osservare il pubblico cinematografico popolare del Testaccio, scrive che il popolo «in tutto quanto ha di nobile e di puro, in tutto quanto ha di basso e di bestiale, ivi egli rivela l'immenso tesoro delle sue idealità e l'abisso fosco dei suoi istinti (cfr. Domenico Orano, *Il cinematografo e l'educazione*, cit., *infra*, p. 176).

così anche per le folle, peraltro in buona parte analfabete, le «immagini anno [...] una maggiore virtù: sono più accessibili, non richiedono che d'uno sforzo minimo per essere comprese, attirano di più perché danno diletto maggiore» (cfr. *infra*, p. 304). Analoga, come anticipato, è la predisposizione di bambini e popolo a subire la suggestione delle immagini animate e il conseguente riflesso imitativo: «l'anima popolare, come l'anima infantile, è per natura più facile a risentire l'influenza immediata di certe azioni e lo stimolo ad imitarle» (cfr. *infra*, p. 301). Ecco, di conseguenza, perché è opportuno che il controllo sui contenuti del filmabile tuteli non solo, come si è visto nel paragrafo precedente, i bambini, ma anche i proletari, bandendo dalle produzioni correnti «tutte quelle scene, in cui l'uomo si confonde col bruto, la civiltà si confonde con la barbarie»<sup>42</sup>. Identica infine è la loro scarsa sensibilità estetica: «il bambino non è un esteta, come non è esteta il popolo ignorante [...]» (cfr. *infra*, p. 333).

La questione, sociale e politica, dell'educazione popolare è affrontata in modo specifico da Mastropaolo, Orano, Calabi, Monticelli e Napolitano. Al di là di questi interventi mirati, tuttavia, il tema affiora più o meno esplicitamente in quasi tutti i contributi, aprendosi anche al confronto con quelle realtà come il CNPL e l'INM votate al coinvolgimento delle classi popolari nell'azione educativa. La posizione, peraltro temporanea, dei Gesuiti, secondo i quali «il cinematografo pubblico non è per se stesso adatto all'educazione del popolo»<sup>43</sup>, è isolata: tutti infatti riconoscono nel cinema un elemento chiave della cultura popolare, e proprio per questa ragione tutti sono persuasi che il nuovo medium possa influire sull'educazione del popolo, come dichiarato nel titolo della lettera di Avellone. La premessa ideologica di questa convinzione è, appunto, che uomini e donne del popolo «debbero essere aiutati per uscire dalle tenebre truci, dalle quali non isorgono il faro luminoso della verità e della giustizia» (cfr., *infra*, p. 175). Si tratta di un presupposto paternalistico che sottintende un progetto di egemonia sulle classi popolari condiviso, con differenti sensibilità sociali e democratiche, da liberali riformatori o conservatori, radicali democratici, socialisti, cattolici.

La questione dei rapporti tra *élite* e popolo in Italia è storicamente complessa, e non è affrontabile in questa sede. Si può comunque affermare che in Italia il cinema diventa un'istituzione sociale proprio in una fase di riorganizzazione di questi rapporti. Sino ai primi anni del Novecento la classe dirigente italiana considera il pedagogismo indirizzato alle masse come tipico di un modello statalista, paternalistico e dirigistico sostanzialmente in contraddizione con il liberalismo. L'istruzione popolare viene quindi delegata ai Comuni, mentre

<sup>42</sup> Antonio Romeo, *Il cinematografo nella vita e nella scuola*, cit.

<sup>43</sup> [Mario Barbera], *Cinematografo e moralità pubblica*, cit.



l'istruzione professionale è lasciata in buona parte all'iniziativa di privati, laici o religiosi, o degli enti locali<sup>44</sup>. Con l'ascesa politica di Giolitti, promotore di un coinvolgimento democratico delle masse nella vita politica aperto al confronto con i cattolici e con i socialisti, il quadro però cambia. Giolitti e il suo avversario politico Sidney Sonnino, espressione di un liberalismo più conservatore ma con aperture al radicalismo, comprendono che le *élite* liberali non possono più trascurare il problema dell'istruzione del popolo; le trasformazioni economico-industriali del paese esigono risposte nuove. Proprio durante il quindicennio (1901-1915) dominato in prevalenza dall'egemonia politico-parlamentare di Giolitti, ma segnato anche da una fase governativa gestita da Sonnino, si adottano quindi provvedimenti legislativi fondamentali per la promozione dell'istruzione popolare e professionale. In particolare, il più volte citato Orlando, fedele collaboratore di Giolitti, è l'artefice nel 1904 di una riforma che innalza l'obbligo scolastico a dodici anni di età. I socialisti ovviamente sono per la lotta contro l'analfabetismo, ancora molto diffuso in Italia, per lo sviluppo dell'istruzione popolare e professionale, e per la forte elevazione culturale delle masse<sup>45</sup>. Anche i cattolici si mostrano sempre più attivi nell'azione pedagogica indirizzata alle classi popolari. Come scrive Gibelli,

la Chiesa aveva sempre sostenuto la famiglia come fondamentale agenzia formativa, ma solo in quanto argine rispetto all'ingerenza dello Stato: non era contraria a occupare in proprio uno spazio educativo comunitario extra-familiare, ma solo all'idea che lo occupassero gli altri<sup>46</sup>.

Gli interventi selezionati, espressione delle principali ideologie dell'epoca, condividono questo diffuso pedagogismo indirizzato alle masse: in essi, le proiezioni luminose e/o il cinema sono considerati degli strumenti decisivi per la formazione del popolo, e in particolare

<sup>44</sup> Per una recente e approfondita ricostruzione storica dell'istruzione professionale italiana cfr. Nicola De Amico, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Franco Angeli, Milano, 2016. Si vedano anche Giovanni Genovesi (a cura di), *Cultura e istruzione tecnico-professionale in Italia tra '800 e '900*, Cirse, Ferrara, 1988; Filippo Hazon, *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando, Roma, 1991; Aldo Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Giuffrè, Milano, 1964.

<sup>45</sup> Per una prima introduzione alle politiche educative e alle culture pedagogiche del socialismo italiano tra Otto e Novecento cfr. Lino Rossi, Carlo G. Lacaita (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Franco Angeli, Milano, 1991; Enzo Catarsi, Giovanni Genovesi (a cura di), *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*, Corso, Ferrara, 1993.

<sup>46</sup> Antonio Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 32.

dei proletari analfabeti che non possono «servirsi del libro della biblioteca popolare» (cfr. *infra*, p. 169).

Tra coloro che eleggono il cinema per il popolo come tema centrale della riflessione, Michele Mastropaolo è colui che approfondisce maggiormente la questione<sup>47</sup>. L'educatore progressista napoletano ritiene che il cinema possa svolgere un ruolo educativo essenziale per la moltitudine di analfabeti e semi-analfabeti, in particolare per quelli confinati nelle lontane province e per coloro che hanno vissuto la scuola come un'esperienza breve. Per essere socialmente efficace, l'intervento educativo proposto dal cinema, dice in sostanza Mastropaolo, non può esaurirsi nei pochi anni della scolarità obbligatoria (peraltro in non pochi casi disattesa) ma deve estendersi anche agli anni successivi, quando «l'intelligenza torna a irrugginire» (cfr. *infra*, p. 204); in altri termini, l'educazione attraverso le proiezioni deve proporsi come permanente, svolgendo «una funzione più continuativa e più larga, esercitata anche su gli ex alunni, accogliendoli adulti, di sera e logori dalla fatica, per ristorarli e ridarli alla società più consapevole e più buoni» (cfr. *infra*, p. 307), oppure, come suggerisce Ferriani, educando «la psiche di quei genitori, che, fanciulli, per varie melanconiche ragioni, non poterono frequentare le scuole»<sup>48</sup>. Un interrogativo conseguente a questa necessaria consapevolezza è che cosa si debba far vedere agli «ex alunni». Forse non sarebbero pochi quelli che vorrebbero proporre solo «dal vero» e documentari artistici, scientifici, industriali ecc., ma la ragione impone riflessioni più ponderate. Salvo Feliziani, nel 1913, ricorda come alcuni anni prima

qualche casa cinematografica, ebbe l'idea di fabbricare delle films istruttive e professionali; ma tale idea si è dovuta presto scartare, per la poca accoglienza avuta. Pochi furono coloro che gustarono la films che mostrava la fabbricazione di una macchina da scrivere – la fusione di una corazza e gli ordigni per essa necessari, la lavorazione dei ventagli del Giappone... (cfr. *infra*, p. 220).

In questa reazione del pubblico popolare non c'è nulla di sorprendente, perché «al cinematografo», come osserva la Buracci «quasi tutti ci vanno [...] non per fare studi d'arte antica e moderna» (cfr. *infra*, p. 321). Se, come osserva Ortoleva, lo sviluppo del cinema nel primo Novecento «non si spiega se non tenendo conto del nuovo mercato che il tempo libero delle masse popolari urbane veniva creando»<sup>49</sup>, allora la riflessione sull'educazione permanente del popolo deve considerare questo nesso,

<sup>47</sup> Michele Mastropaolo, *Cinematografo e coltura popolare*, cit., *infra*, p. 298 ss.

<sup>48</sup> Lino Ferriani, *Il cinematografo*, cit.

<sup>49</sup> Peppino Ortoleva, *Mediastoria*, cit., p. 46.

non solo tenendo presente che l'industria del tempo libero risponde a bisogni collettivi di distrazione, ricreazione, divertimento, e non certo a esigenze di istruzione o educazione, ma anche riconoscendo la piena legittimità di questi bisogni. Il popolo, insomma, ha il diritto di trovare nel cinema prima di tutto un'occasione di divertimento. Come osserva Mastropaolo, l'operaio, a fine giornata, «è in uno stato di stanchezza che non gli consente alcun lavoro. Solo può attirarlo lo svago. E il cinematografo tale è» (cfr. *infra*, p. 305). Gli fa eco Fabietti, che difende la vocazione ricreativa dello spettacolo cinematografico:

Nessuno riuscirà a spogliare il cinematografo popolare del suo requisito essenziale: quello di offrire un'ora di svago alla gente che ha poco tempo e poco danaro da spendere. Chi volesse e potesse privarlo di questo requisito, lo ucciderebbe (cfr. *infra*, p. 348).

Di fronte alla questione del divertimento le posizioni espresse nel dibattito distinguono tra un divertimento degradante e uno invece sano. «La scarsa coscienza dell'uomo voi la vedete nel modo con cui egli si diverte» (cfr. *infra*, p. 205), dice l'avvocato socialista Carlo Monticelli, che a questo tema dedica un intero contributo. Le classi dirigenti italiane, egli sostiene, non solo non hanno mai fatto nulla per il popolo, in particolare per quello delle campagne, ma pare quasi che abbiano l'interesse di far abbruttire i proletari nelle osterie, così da stordirli, proprio come facevano «i vecchi padroni di cara memoria» (cfr. *infra*, p. 206). Per reagire a questa politica socialmente deleteria del tempo libero (contestata anche da Orano nella sua già ricordata inchiesta del Testaccio)<sup>50</sup> diventa fondamentale l'aiuto del cinematografo, unica possibilità di svago capace di «togliere il villano dalla contemplazione morale della sua livida miseria» (cfr. *infra*, p. 206). Per svolgere questa missione, tuttavia, il cinema si deve «intellettualizzare e moralizzare» (cfr. *infra*, p. 348), come auspica Fabietti. Raggiungere questo obiettivo con il sostegno diretto delle imprese private, tuttavia, appare illusorio: il cinema è un'impresa, e in quanto totale è votata al profitto. Lo ribadisce senza giri di parole Salvo Feliziani, in polemica con Mario Pompei, severo accusatore dell'industria cinematografica e della sua «avidità del lucro»:

a una organizzazione industriale, quale le attuali case fabbricanti di *films*, fatta con capitali che attendono ed esigono i frutti adeguati al loro impiego, nulla noi possiamo sperarci che vantaggi o faciliti l'istituzione e la diffusione del cinematografo quale mezzo d'educazione e d'istruzione del popolo (cfr. *infra*, p. 219).

<sup>50</sup> Cfr. Domenico Orano, *Come vive il popolo di Roma*, cit.

Invocare l'aiuto finanziario dello Stato non può essere una soluzione alternativa (per altro del tutto inattuabile, considerando i problemi del bilancio pubblico):

Questa specie di protezionismo finirebbe per danneggiare la causa stessa del cinematografo educativo, permettendogli di rimanere noioso. No, neppure un centesimo al cinematografo che non ha elementi propri di attrazione sul pubblico e che il pubblico diserterebbe. Non v'è che un cinematografo educativo possibile: quello che al tempo stesso è anche divertente (cfr. *infra*, p. 349).

Come si può, allora, proporre al popolo un'offerta cinematografica che sia insieme ricreativa ed istruttiva? La risposta di Fabietti è semplice, e si affida alla legge della probabilità:

Non dev'essere difficile, fra le pellicole che si fabbricano a migliaia e migliaia in tutto il mondo, trovar da allestire spettacoli attraenti e capaci di esercitare qualche benefico influsso nella mente e nell'animo degli spettatori (cfr. *infra*, p. 348).

Mastropaolo invece chiama in causa la classe dirigente liberale, espressione di un potere che ha sempre sottovalutato il cinema per il popolo, anche nelle sue potenzialità propagandistiche (il fascismo non commetterà lo stesso errore) ma che deve assumersi la responsabilità di educare le classi popolari abbruttite dal lavoro e dalla fatica. Questo compito non è un'opzione, egli aggiunge, ma un obbligo morale, una compensazione dovuta per tutte le gioie di cui il popolo non ha mai potuto godere. La sua proposta – inattuabile prima di tutto per ragioni finanziarie ma interessante per la tensione politica che esprime – è che i Comuni offrano al popolo popolari proiezioni gratuite alla domenica, officiando così una sorta di gioioso rito laico collettivo, contrapposto a quello cattolico; solo così, egli conclude provocatoriamente, la domenica diventerebbe realmente un «di festivo» (cfr. *infra*, p. 348)<sup>51</sup>.

Nell'educazione popolare «sognata» da Mastropaolo, il cinema offre un contributo sostanziale alla democratizzazione dell'arte, consentendo alle classi popolari di affinare la loro sensibilità estetica, *condicio sine qua non* per la maturazione di una solida coscienza morale. Per sottolineare il forte nesso che deve intercorrere tra l'estetica e l'etica, Mastropaolo ricorda le parole di Luigi Credaro:

Le emozioni estetiche [...] strappano all'egoismo e alla volgarità, purificano ed elevano le anime nostre, mettendole in armonia

<sup>51</sup> Sull'implicita concorrenza tra la Chiesa e la sala cinematografica interviene anche Fabietti in *Cinematografo educatore*, *infra*, p. 300.

con le anime dei nostri fratelli, dei compagni di lavoro, dei nostri connazionali: con l'anima della umanità. Il bello predispone ad amare, e senza bruschi passaggi, dal piacere sensibile eleva a un sentimento etico abituale<sup>52</sup>.

Questa convinta attenzione verso l'educazione estetica caratterizza non solo il contributo di Mastropaolo ma ampi settori del dibattito. Se per una parte non irrilevante della nascente riflessione teorica italiana, il cinema non può essere riconosciuto come arte per diverse ragioni (ad esempio per la sua vocazione mimetica<sup>53</sup>, per la velocità disorientante delle sue immagini<sup>54</sup> o per la sua dimensione di massa), in molti contributi sulle proiezioni educative (in particolare quelli di Mastropaolo, Orano, Buracci, Orlando e Fabietti) questa valutazione negativa si rovescia di segno. Chi si spiega con più chiarezza è Orlando. Nel corso dei secoli, egli sostiene, l'arte, in origine esperienza dell'umanità intera, e priva di distinzioni di classe, si è progressivamente distaccata dal popolo, e ha assunto uno statuto elitario. Il cinema ricuce questa frattura, offrendo una straordinaria opportunità di «socializzazione dei sentimenti estetici» (cfr. *infra*, p. 300).

Si ha tuttavia la sensazione che, almeno per quanto riguarda il ruolo del cinema nell'educazione popolare, le inevitabili differenze ideologiche non impediscano di riconoscere la centralità di alcune questioni. Una di queste, messa bene a fuoco da Mastropaolo nelle sue riflessioni appena citate, è la questione della *responsabilità sociale*. Si tratta di un problema a dire il vero poco esplicitato, nelle pagine del dibattito, eppure si impone come la questione più importante e urgente, tra tutte quelle affrontate e discusse. La classe dirigente del paese, si lascia intendere in più di un contributo, non ha saputo assumersi la responsabilità di educare la nazione, e la distratta, incostante attenzione da parte dello Stato verso le nuove tecnologie educative, a partire dal cinema, è una conferma, sia pure di lieve entità rispetto alla gravità dei problemi in gioco, di questa inadeguatezza. La cultura socialista, almeno sino alla svolta di «Ordine Nuovo», pur difendendo, l'acculturazione del proletariato, l'istruzione professionale e l'assistenza scolastica, non solo «tarda a intendere il vero significato e anche la struttura della scuola borghese»<sup>55</sup> ma elabora di fatto una visione pedagogica piuttosto pater-

<sup>52</sup> Luigi Credaro, *Educazione artistica della democrazia. Discorso pronunciato in occasione dell'apertura della IX Esposizione d'arte di Venezia*, «La Valtellina», 23 aprile 1910.

<sup>53</sup> È di questo avviso anche Augusto Calabi, *Il cinematografo come mezzo di educazione estetica e sociale*, cit.,

<sup>54</sup> Cfr. Ugo Valcarengi, *Cinematografo e arte*, «La fotografia artistica», XI, 10 ottobre 1914, pp. 172-174.

<sup>55</sup> Remo Fornaca, *Scuola e politica nell'Italia liberale*, in Guido Quazza (a cura di), *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Stampatori, Torino, 1977, p. 62.

nalistica, subalterna ai modelli educativi della borghesia liberale, e non si distingue per la promozione convinta e capillare di un circuito di sale cinematografiche popolari nelle aree urbane a maggioranza operaia. La Chiesa, al contrario, si è mostrata molto più attiva e organizzata sul terreno dell'educazione popolare, da sempre rivendicato come un suo esclusivo diritto, ma ha seguito nella sua energica azione sul cinema educativo, le proprie logiche di apostolato e di moralizzazione religiosa – «se la scuola laica così altamente proclamata funzionasse, [...] le scuole clericali a Roma non raccoglierebbero ancora venticinquemila alunni», osserva amaramente nel 1910 Domenico Orano (cfr. *infra*, p. 179). La florida industria cinematografica nazionale dell'anteguerra, dal canto suo, non ha mai trovato le necessarie condizioni di mercato per investire su una produzione di film educativi e didattici, mentre quella del dopoguerra si è gradualmente dissolta. In questo paesaggio abitato da appuntamenti mancati, promesse non mantenute, inadeguatezze, tatticismi politici ecc. il cinema rimane sostanzialmente un «orfano» conteso da più poteri «genitoriali» ma sensibile solo al suo indipendente e inarrestabile processo di crescita<sup>56</sup>. Come si è visto, molti ne celebrano il straordinario potenziale educativo, formativo e didattico del nuovo medium, e profetizzano per esso un radioso futuro, mentre quasi altrettanti, invece di sentirsi rassicurati dalle (poche) aule dove gli scolari assistono alla proiezione di un film sulla coltura del baco da seta o sulla lavorazione dei metalli, sono preoccupati dalle lunghe file davanti alle sale urbane che proiettano i «drammi da arena».

Ma se il cinema, per così tante voci, è un fenomeno sociale capace di produrre anche effetti critici, allora chi è il colpevole dei danni che produce, o quanto meno chi è il responsabile della sua stentata fortuna educativa? Chi è il soggetto che ipnotizza i bambini, i proletari, i neuropatici, le donne, e ne condiziona i comportamenti? Ampi settori delle élite politiche borghesi lo identificano, come si è detto, negli apparati di produzione cinematografica votati al profitto, e la parabola della degenerazione dovuta agli interessi economici è esemplarmente sintetizzata da Napolitano in queste poche righe:

Abbandonando [...] al monopolio della speculazione privata la produzione e lo sfruttamento della cinematografia, si consente passivamente a che questo provvido mezzo d'educazione e d'istruzione delle masse venga adoperato ad eccitare le passioni, gl'istinti e le superstizioni del popolo (cfr. *infra*, p. 168).

La tesi che assegna la responsabilità della degenerazione del medium agli apparati di produzione, tuttavia, per quanto diffusa in certi

<sup>56</sup> Sulla crescita dei media in relativa indipendenza dai contesti politici del Novecento si veda Peppino Ortoleva, *Il secolo dei media*, cit., pp. 30-31.



ambienti cattolici, liberal-conservatori e socialisti, alla fine non decolla, perché questi apparati produttivi sono espressione della stessa borghesia capitalista, quindi quest'ultima, portando all'estreme conseguenze la sua opposizione al cinema commerciale, dovrebbe sostenere al tempo stesso la legittimità sociale di un sistema fondato sul profitto e, insieme, la sua illegittimità etica e culturale. I discorsi cine-educativi del periodo alludono, allora, sia pure meno esplicitamente, anche ad altri possibili colpevoli. I deleteri effetti di suggestione prodotti dalle immagini del cinema commerciale appaiono simili a quelli prodotti dall'azione di un leader sulle folle, ma nel caso del cinema forse in quel «meneur de jeu» descritto nei quasi coevi trattati di psicologia collettiva, è la macchina da presa evocata da Pirandello in *Si gira...*, figurazione di un tecno-occhio inumano e senza personalità, capace di imporre il suo sguardo allo spettatore<sup>57</sup>, o – ancora peggio – è l'immagine stessa, rapida e sfuggente, refrattaria a qualsiasi tentativo di controllo ma sempre pronta a imporre. Il cinema appare quindi legato non tanto a un *potere* istituzionalizzato e regolatore (lo Stato, gli apparati di produzione, la Chiesa, la scuola pubblica, le istituzioni di cultura popolare ecc.) quanto a una *potenza* incontrollabile<sup>58</sup>. Freud, considerando il caso di una folla senza leader, avanza l'ipotesi che un desiderio «condiviso da un grande numero di persone» possa essere in grado di agire come sostituzione del capo<sup>59</sup>; la riflessione politico-pedagogica dell'epoca, insieme a quella scientifica, sembra in effetti a tratti delineare la presenza di un desiderio comune e reiterato di visione e di evasione che proprio nel corso degli anni Dieci inizia a diventare anche in Italia materia di osservazione<sup>60</sup>. La prospettiva allora si rovescia: non sono più gli apparati di produzione a orientare il mercato, ma gli spettatori, in particolare quelli del popolo, con i loro gusti, le loro preferenze, la loro voglia di vedere e conoscere «l'agire e il reagire dei sentimenti, la giostra delle umane passioni» (cfr. *infra*, p. 221), così come le «scene di vita dissipata e libertina»<sup>61</sup>. Il cinema e i nuovi mezzi di comunicazione, quindi, sono «conquistati dal loro pubblico»<sup>62</sup>, come comprende chiaramente Feliziani quando scrive che «è la massa

<sup>57</sup> Al cinema, dirà poi Luigi Volpicelli nel secondo dopoguerra, «io non guardo perché tutto è già stato guardato prima» (citato in Roberto Farné, *Diletto e gioventù*, cit., p. 225).

<sup>58</sup> La distinzione tra *puissance* e *pouvoir* in riferimento al cinema delle origini è proposta in Philippe Dubois, *Au seuil du visible: la question du figural*, in Veronica Innocenti, Valentina Re (a cura di), *Limina. Le soglie del film*, Forum, Udine, 2004, pp. 137-150.

<sup>59</sup> Sigmund Freud, *Psicologia collettiva e analisi dell'Io*, in Id., *Opere. 1886-1921*, tr. it. Newton Compton, Roma, 2009, p. 2341 (ed. or. 1921).

<sup>60</sup> Si rimanda al paragrafo *Osservazioni sul campo*, cfr. *supra*, p. 29 ss.

<sup>61</sup> Antonio Romeo, *Il cinematografo nella vita e nella scuola*, cit.

<sup>62</sup> Peppino Ortoleva, *Mediastoria*, cit., p. 51.

del pubblico che ai nostri giorni s'impone ai produttori di *films*, e non questi a quella» (cfr. *infra*, p. 220). In altre parole, più sintetiche, il consumo e il divertimento di massa si auto-legittimano<sup>63</sup> quasi senza mediazioni, perché il pubblico delle sale cinematografiche, in definitiva, appare assoggettato essenzialmente soltanto al proprio desiderio, a una passione collettiva avente per oggetto quella «proiezione per la proiezione» lucidamente descritta da Orestano nella sua relazione del 1913 (cfr. *infra*, p. 232).

Gustave Le Bon sosteneva che se si conosce l'arte di impressionare l'immaginazione delle folle allora si conosce l'arte di governare (e di educare, si potrebbe aggiungere). La sfida che il cinema pone alle culture pedagogiche nell'Italia del primo Novecento in fondo è analoga. Il nuovo medium, così profondamente radicato nell'esperienza della suggestione immediata, dell'imitazione spontanea, può essere convertito in un'esperienza cosciente, in grado di regolare i rapporti tra sensazioni e intelletto, capace di riconoscere il visibile ma anche di rifiutarne certi contenuti troppo destabilizzanti. L'obiettivo quindi è duplice: conoscere meglio il funzionamento e la potenza della suggestione cinematografica e convertire tale potenza in efficace azione educativa, e quindi in consenso. Un obiettivo tutt'altro che semplice, con un popolo-pubblico desiderante, senza guide, in costante crescita, che sente il cinema come parte viva della sua esperienza quotidiana e delle sue autonome scelte di gusto.

Di fronte a questo quadro così problematico, ma anche così dinamico, la riflessione sulle proiezioni educative, per quanto così intensa ed estesa, appare afflitta da un problema che gravava in fondo su buona parte della riflessione educativa del tempo, ossia il divario a tratti incolmabile tra il "pensare-pedagogia" e il "fare-educazione"<sup>64</sup>. Secondo Franco Cambi, questo divario è una vera e propria lacerazione che affliggerebbe la disciplina pedagogica nel primo Novecento: «il parametro della scientificità le impone una formalizzazione del proprio discorso mentre la presenza sociale la reclama come istanza diffusa»<sup>65</sup>. La conseguenza di questo iato è spesso il velleitarismo delle proposte didattiche, una condizione negativa di cui alcuni protagonisti del dibattito sono più che consapevoli. Si legga per esempio l'impietosa (auto)analisi di Monticelli:

Noi, uomini teorici, siamo chiacchieroni solennissimi. Noi faccia-

<sup>63</sup> Per una riflessione critica sulla tesi storiografica (e teorica) dei media che si auto legittimerebbero da soli, «nell'adesione stessa del pubblico», si veda Peppino Ortoleva, *Mediastoria*, cit., p. 126.

<sup>64</sup> Franco Cambi, *Introduzione*, in Franco Cambi, Simonetta Ulivieri (a cura di), *Modernizzazione e pedagogia in Italia*, cit., p. 12.

<sup>65</sup> Franco Cambi, *La pedagogia borghese nell'Italia moderna. 1815-1970*, La Nuova Italia, Firenze, 1974, p. 2.

mo le nostre belle relazioni, redigiamo i nostri tabelloni statistici, predichiamo dai nostri pulpiti di carta [...] ma quando si tratta di fare, siamo come i topi della favola, che volevano attaccare il campanello al gatto. Siamo dottissimi poltroni, a cui le idee alle volte non mancano: tutt'altro, anzi, non c'è nessuno che abbia più idee di noi, specialmente dopo pranzo, dopo un buon caffè moka, tra i fumi d'una sigaretta. È l'iniziativa che ci manca (cfr. *infra*, p. 205).

Oggi sarebbe facile imputare ai contributi ospitati in questo volume l'ingombrante presenza di una diffusa retorica, alimentata non solo da proposte vaghe e da generici auspici, ma anche da profonde contraddizioni. Come osserva acutamente Carmela Covato, tuttavia, nell'Italia del primo Novecento, la

risposta sociale all'insorgere di nuove istanze educative non si presenta mai in forme lineari, omogenee e progressive poiché è essa stessa condizionata da un insieme di fattori (giuridici, economici, politici e culturali), spesso espressione di intenzionalità fra di loro eterogenee se non addirittura in conflitto<sup>66</sup>.

Se questo è il quadro, allora diventa indispensabile, per comprendere l'importanza storica di tale retorica e di tali contraddizioni, ricollocare il dibattito nel contesto dell'epoca. Chi difendeva le ragioni del cinema educativo, di fatto, era un militante che si muoveva in un agone abitato da numerose voci ben più critiche nei confronti del cinema, non sempre disponibili alla negoziazione e radicate trasversalmente negli ambienti politici, intellettuali, scientifici e religiosi. «Noi sappiamo», riconosce Orlando nel 1913, «che qui è un battaglia che si combatte, e che, come in tutte le battaglie, ci attendono i rischi, i pericoli, gli insuccessi» (cfr. *infra*, p. 254). Se non si capisce, allora, che quella fu anche una battaglia, non si possono comprendere le idealità che l'animarono, a partire dal desiderio (e a volte dal timore) che il cinema potesse cambiare il mondo.

<sup>66</sup> Carmela Covato, *La storia dell'infanzia rappresentata*, cit., p. 133.



*Antologia di testi d'epoca*

#### Nota redazionale

Nella trascrizione delle fonti d'epoca si è cercato di rispettare quasi sempre la forma testuale dei documenti originali. Per questo motivo sono state conservate parole dalla grafia desueta e scelte di interpunzione oggi non più in uso. Si sono rese tuttavia necessarie alcune lievi modifiche ai testi originali, per correggere palesi errori di stampa, per eliminare virgolette e corsivi ridondanti e per uniformare i diversi standard redazionali dei riferimenti bibliografici dei testi citati in nota. Tutte le integrazioni aggiuntive presenti nei testi e nelle note a piè di pagina, introdotte dall'autore di questo volume per completare dati lacunosi o errati, o per fornire informazioni di contesto utili al lettore, sono segnalate da parentesi quadre in apertura e in chiusura.



Corrado Ricci

*Lanterna magica*

(1896)

È stato detto – e mi sembra assai giustamente – che l'uomo, il quale sta serio quando v'è argomento per ridere, è altrettanto stolto quanto l'uomo che ride quando v'è da star seri; anzi taluni hanno soggiunto esser più savio l'uomo che negli atti umani sa scoprire il lato allegro prima che il doloroso.

Eppure, il timore di parer leggeri, di parer da meno della propria «posizione sociale» guasta spesso de' bei caratteri e delle buone idee. Così, per riflesso, si ritengono poco pratiche le persone d'indole lieta, e si dà fede di grandi uomini a certe mediocrità solo perché camminano adagio, parlano adagio, mangiano adagio, non sorridono mai e stanno contegnosi e dritti come pali, e, salutando, accennano col capo, come Giove dall'Olimpo omerico.

Questa presunta dignità delle persone ha il suo riscontro nella dignità dei luoghi. Si pensa, infatti, che una cosa volgare, anche se utilissima, non si debba accettare se in disaccordo con la solennità dell'ambiente.

Sentite: nei musei di Berlino, di notte, si liberano dei grossi mastini, perché facciano, come si dice, la guardia alle preziose raccolte. Naturalmente i ladri ne hanno paura, perché i mastini al più piccolo rumore ringhiano, abbaiano e non ascoltano ragione e non si lasciano corrompere, così come potrebbe fare qualche guardia alla promessa di una fortuna, e mettono tosto il vicinato a rumore e addentano maledettamente chi si senta d'affrontarli. Ebbene: chi oserebbe proporre un uguale provvedimento per le gallerie e i musei italiani senza incontrare il ridicolo presso gli uomini seri, presso coloro che vedrebbero contaminata la dignità e la solennità dei nostri istituti, sguinzagliando in essi dei cani, come per le aie dei contadini, o presso le mandre?

Nella chiesa di S. Antonio a Padova si è creduto bene di liberare, a notte, simili custodi; ma quante critiche non si son fatte!

Quante lamentanze sentimentali non si sono levate! *«I cani in chiesa»* anche il proverbio non li approva, e poi... e poi... pensate come, in mancanza di senso religioso, potranno condursi a notte! E vero che, tanto a Berlino che a Padova, conoscono bene le cucce, tratte fuori ogni sera per loro, e rispettano le sale nitide e le navate; ma a parte questo, quanto poco riguardo nel latrare alla luna verso i lucernari e le finestre in cospetto di un sant'Antonio trecentesco o di un busto romano di Giulio Cesare!

Che volete? I pregiudizi non si vincono facilmente. Intanto a Berlino e a Padova stanno tranquilli, mentre noi siamo in un sospetto e in una pena continua per le nostre raccolte.

Ad un vantaggio, del resto, molto evidente per l'istruzione elementare, si è, fino a pochi anni indietro, rinunciato, per lo stesso falso concetto, della solennità o decoro o venerazione delle scuole. Il motto fratesco «in studium, non in spectaculum» ha valso ad allontanare per secoli e secoli tutto ciò che poteva presentare un diletto per gli scolaretti. Si è avuto un sacro scrupolo di sceverare quanto si credeva che costituisse lo studio, da quanto pareva giuoco: non si è capito che il giuoco stesso poteva venire a servizio dello studio. Di qui un'antipatia dei fanciulli per la scuola, una malinconia, una svogliezza tanto maggiore quanto maggiori erano la salute e l'intelligenza e la vivacità loro. In iscuola si doveva stare per ore seduti, con le braccia conserte. I raccontini che si leggevano dovevano essere seri e bigottamente *morali*, preparare insomma lo spirito del «saputello in conversazione». Guai alla facezia che avesse fatto ridere, alla figurina che avesse distratto! Immobilità assoluta dell'anima e del corpo. Questo si voleva, e, convien riconoscere, si otteneva.

Certo le cose oggi sono mutate: ma si è fatto ben poco, in confronto di ciò che si può fare. I libri di lettura, specialmente, per la varietà piacevole dei racconti e per le illustrazioni sono assai migliorati e i fanciulli li leggono con più diletto, e, quindi, con più attenzione e profitto. Ma quanto maggiore sviluppo si può ancora dare alla rappresentazione grafica!

Mi sono trovato in una villa (dove erano raccolte diverse famiglie e quindi un nuvolo di bambini) proprio nei giorni nebbiosi e piovosi di un malinconico ottobre.

Dalla città ho portato per divertirli una lanterna magica (veramente magica), per la quale passavano luminosamente scenette campestri, animali, fiori e i monumenti principali delle città italiane.

Ho diviso i fanciulli in due schiere: i più piccoli ho ammessi al godimento della lanterna magica; invece ho mostrato disegni e incisioni e libricoli scolastici, dove sono riprodotti presso a poco gli stessi animali, gli stessi fiori, gli stessi monumenti, ai più grandi. Questi ultimi dapprima si sono mostrati attenti e curiosi, hanno ascoltate le mie parole con qualche interesse, hanno guardato «le figure» e fatto qualche osservazione; poi si sono mostrati un po' stanchi e sono tornati ai loro giuochi prediletti, con visibile piacere. Così per alcuni giorni.

Dai piccoli, intanto, non mi potevo liberare: ad ogni momento mi erano intorno per rivedere le grandi e splendide figurazioni proiettate sul muro. Che gridi d'ammirazione all'apparire dell'elefante! Che paurosa attenzione al passaggio del leone, del serpente boa, della tigre! Che lieta sorpresa al balenare del Canal Grande di Venezia, della chiesa di S. Pietro in Roma, della torre pendente di Pisa, del golfo di Napoli col Vulcano fumante! Che occhi spalancati per meraviglia quando si presentava l'ingrandimento di un insetto, di un fiore, di un'erba! E su tutto quale delizioso e profondo desiderio di vedere, anzi di rivedere e di sapere. Se minacciavo qualcuno, più clamoroso, d'allontanarlo, erano preghiere e promesse di essere quieto e buono.

E il risultato? Eccolo... disegni, incisioni, libercoli e lanterna magica, tutto fu chiuso in un armadio per sette giorni con poco dolore dei grandi e con molto dei piccoli: poi si riprese fuori ogni cosa per un'ultima rappresentazione perché io dovevo andarmene.

Come riconobbi da quel momento la «felicità» di quella lanterna, di quel giuocattolo, quale elemento di studio! E sì che si trattava di cosa molto primitiva e imperfetta, al confronto di quelle che si possono fare o trovare con l'inserzione di negative fotografiche, che potrebbero riprodurre anche capolavori d'arte, e così educare il senso estetico dei giovanetti fin dal primo svegliarsi dell'intelletto.

Ma che sperare? Come hanno gridato contro i cani dei Musei di Berlino e della chiesa di S. Antonio a Padova, le persone serie si leveranno contro l'idea di fornire le classi elementari d'una buona lanterna magica, e magari ne rideranno.

Diamine! Dove andrebbero la dignità della scuola e la solennità dell'insegnamento?

«Corriere della sera», XXI, 301, 1-2 novembre 1896, pp. 1-2, poi in Corrado Ricci, *L'arte dei bambini*, seconda edizione, Zanichelli, Bologna, 1919 (poi: Armando, Roma, 1959; Fogola, Torino, 1978).

G. Fossa

## *Orizzonti cinematografici avvenire*

(1907)

Io amo, io adoro, il cinematografo. L'amo per ciò che è, l'adoro per ciò che diverrà. Intendiamoci: Non il cinematografo industriale-réclame, a suon di grancassa per far quattrini, colle sue serate nere, colla riproduzione di fiabe, di miti, di mostruosità ridicole e stucchevoli, artefatto automaticamente sulla falsariga d'un palcoscenico.

Ma il cinematografo genuino, che a unico modello delle sue caleidoscopiche fantasmagorie prende la sola, vera e semplice natura. Esso che in breve diverrà lo stromento [sic] più perfezionato per fare avanzare l'umano progresso, le scientifiche cognizioni, l'ultima verità della scienza. Lo stato stesso lo avocherà presto a sè come lo strumento più perfezionato, come l'alleato più fedele, come l'ausiliario più fecondo della scuola.

Fuori della scienza esso resterà ciò che è ridotto oggi, un gingillo inutile, un manichino stupido di piacere per gli inetti per gli impotenti, per gli idioti. Nient'altro. Surrogherà, tutt'al più la farsa, la pochade del palcoscenico o il baraccone misterioso di lussuria, cerretano e gabbamondo della piazza, col mercimonio dell'oggi, colla prostituzione del domani, in sempre bilaterale ed usuraio contratto al cento per uno: s'intende.

Nella scuola invece sarà tutt'altro. Il ministro della pubblica istruzione verrà presto obbligato ad aumentare di parecchi milioni il bilancio della Minerva per [sopperire] alla nuova e ingente spesa di miliardi di pellicole ad *usum scolasticum*. E il bimbo, fin dagli inizi del sapere, si famigliarizzerà col cinematografo nella scuola. Non sarà più l'arida, l'astratta parola del maestro che lascia solo e per un attimo di tempo un suono senza senso nell'organo dell'udito del fanciullo; ma sibbene in un certo qual modo la riproduzione identica della cosa, anzi la stessa vera e propria cosa effigiata, che per prima attanaglierà tutta l'attenzione dello scolaro, il quale se la configgerà così nella mente associata, assimilandola meglio, non dimenticandola mai.

E dalle prime nozioni, dai primi racconti, dalle prime e più semplici aziende agricole del suo paese cinematografate, egli salirà su per gradi alla comprensione della geografia, della storia; vedrà – percorrendo vertiginosamente, fanciullo ancora, meridiani e paralleli – città, ville, paesi lontani nello stesso tempo che gliene parleranno; e su su – risalendo i secoli – toccherà col dito dell'occhio il punto preciso, tangibile a pochi metri dove fu vinto, dove fu

sconfitto il tal capitano, il tal esercito con le tali evoluzioni, col tal cambiamento di fronte, col tale aggiramento, dove fu compiuto il tal atto di valore, il tale altro di infamia; conoscerà le stimmate delle varie razze dei popoli; le vergini foreste dei tropici colla loro fauna, colla loro flora; i ghiacci eterni dei circoli polari coi loro *iceberg* giganteschi, coi loro giganteschi orsi bianchi e trichechi; s'adagerà con l'occhio attonito sull'ampia distesa increspata dei mari e degli oceani, sulle aride e gialle radure delle steppe sterminate e dei deserti dalle sabbie mobili, dai terribili tifoni che seminano a centinaia di migliaia e a milioni la disperazione e la morte.

Tutto egli vedrà col cinematografo ausiliario ed amico, il quale animerà così la non più arida parola del sapere e gli inietterà come un vivido siero di vita nel cervello e l'accompagnerà fin sui banchi universitarii, fino sulle tavole anatomiche dell'ospedale dove gli porrà sott'occhio tante volte la riproduzione genuina delle malattie meglio curate e delle operazioni più ben riuscite, più difficili, più rare. E sarà così che – giovine ancora – egli avrà vissuto tante esistenze e si sarà provvisto delle migliori esperienze e virtù, perché avrà compiuto – materialmente così – tanti viaggi, perché avrà visto tante meraviglie, perché avrà penetrato tanti misteri che i più longevi patriarchi del vecchio testamento e del nuovo, che le generazioni insieme dei successivi millennii non videro, non avrebbero mai potuto vedere mai.

Non sarà ancora la scoperta materiata della pietra filosofale; ma il germe, ma l'embrione di una prima e approssimativa immortalità, si potrà dir quasi trovato. E l'uomo che ha sempre imprecato alla imprevedente natura di avergli concessa troppo breve esistenza e di togliergliela allora che l'esperienza e il sapere gliela avrebbero fatta meglio aggradire e assaporare, l'uomo sarà d'ora innanzi coll'esperienza e col sapere che nessun altro antesignano avrà mai potuto fino alla più tarda età prima di lui accumulare in millesima e milionesima parte; l'uomo – notate bene – ancor prima di giungere alla prima giovinezza, alla prima pubertà si troverà possessore di tutto questo incomensurabile tesoro di esperienza e dell'altro.

Dell'altro, perché dell'altro ancora e più meraviglioso ci darà il cinematografo avvenire congiunto colla fotografia o vista che dir si voglia a distanza, col telefono e col grammofono senza fili. La riproduzione, cioè vera e genuina d'ora in ora, di minuto in minuto, di secondo in secondo della esistenza che conduce una persona lontana a noi cari e in certo qual modo ancora la fissazione immortale della giovinezza, della nostra prima giornata d'amore o di fama, d'ebbrezza o di orgoglio, sognata o vissuta; non più sbiadita dal tempo, non più tronca dalla morte; ma risorgente dallo stesso tempo, dalla stessa morte più vivida, più fulgida, più vera di prima.

E sarà così che ogni amante o sposo che ha da anni l'amata al cimitero, se la vedrà – sebbene vecchio e cadente – quando più gli aggrada o desidera davanti agli occhi viva e giovine, colla parola e col sorriso intenta alle domestiche faccende, sarà così che mentre una cara persona attraverserà mari, continenti e oceani lontani, noi la potremo seguire, vedere, muovere e operare, intervistare a distanza come se presente, sarà così che noi sapremo de' suoi

bisogni per provvedervi, delle sue gioie per dividerle, della realizzazione dei suoi sogni di ricchezza e di gloria per esultarne. Ahimé! Purtroppo vi sarà qualche volta anche il rovescio della medaglia. Noi vedremo, cioè, noi sapremo quando quell'adorata persona sarà afflitta da un grande dolore o verserà in grave pericolo, o – così da noi lontana – sarà per chiudere eternamente gli occhi alla luce del giorno; ma anche così noi potremo – non foss'altro – consolarla, consigliarla, piangerne la dipartita subito, subito dopo essere stati secoli in comunione compartecipi e senza il dubbio più crudele della stessa certezza, senza il postumo rimorso di avere – magari in quell'istesso istante ch'ella ci invocava, ch'ella esulava dal mondo – profanata l'ora sacra nel suo dolore, del suo pericolo, della sua morte con la nostra presenza a un festino, a un bagordo indegno.

Queste e molte altre cose ci dirà e ci darà il cinematografo avvenire; e se di pari passo sapran con lui progredire i mezzi di locomozione per acqua, per terra, per aria e moltiplicate le meraviglie inventive della fine del secolo scorso e del principio di questo, chissà che non potremo anche vincere la stessa morte in prima persona vincendo la forza della gravità terrestre (abbiam le limitazioni spiritiche per chi ci crede) che ci permetta di lanciarci attraverso i mondi dello spazio e prender sosta e domiciliarci – senza transazione di decomposizioni o trasformazioni di materia – in altri mondi più lontani, più longevi, più perfetti.

A questo punto la ragione vacilla e l'immaginazione mia è troppo poca cosa perché io azzardi uno di quei voli che a Flammarion stesso valse già l'epitaffio – secondo il Veltro meritato – del noto: *Icarus Icariis nomina fecit acquis*<sup>1</sup>.

«La scena illustrata», Firenze, XLIII, 5, 1 marzo 1907.

<sup>1</sup> Ovidio, *Tristia*, I, 1, 90.



Michele Mastropaolo

*Il cinematografo e la scuola.  
Intervista col prof. Fornelli*

(1909)

*Il venerando Maestro mi accolse con la sua cortesia abituale. Egli avea allora terminato la lezione di pedagogia ed appariva un poco stanco, sprofondato nella poltrona, il volto acceso dalla fatica del dire. L'aula popolata in gran parte da giovani insegnanti, non d'altro desiderosi che di nutrire il proprio spirito alle fonti della coltura universitaria, s'andava man mano vuotando. Fuori l'aria avea una tinta grigia, che immalinconiva; un velo plumbeo si stendeva su le cose e avvolgeva e irrigidiva le anime, anche.*

*Strinsi la mano al Maestro: – Vi prego di concedermi un po' del vostro tempo. Debbo infliggervi il tormento d'una intervista.*

*Sorrise; non oppose alcun diniego: attese anzi rassegnato ch'io parlassi. Sarò breve. M'accontento di pochi pensieri. Credete voi utile ai fini della educazione l'ausilio del cinematografo nell'insegnamento primario.*

*Rispondo comunicandovi una notizia. Questa Scuola Pedagogica [dell'Università di Napoli] avrà subito il suo cinematografo. Da ciò potete arguire quanto io lo creda efficace nell'insegnamento, in quello primario a secondario che sia.*

*E in quale disciplina giudicate la sua azione più salda e suggestiva?*

*Certo, nello storia. Lo svolgersi di vari avvenimenti umani, di qualunque tempo e di qualunque paese, attiva l'attenzione dei ragazzi e imprime nello loro anima plastica un'orma mille volte più durevole, di quella che può la parola. E poi la fatica dell'apprendere divien facilissima e leggiera, e lo studio acquista davvero tutte le attrattive dello svago... Ho detto la storia, e che forse la geografia non può giovare del cinematografo? Come fate a dar l'immagine [sic] del mare a ragazzi, che vivono in montagna e l'idea del monte a ragazzi, che vivono in pianura? È una impresa quasi impossibile. Con la parola e con le incisioni non si arriva. Io ero giovane, nei primi anni del mio insegnamento, e non avevo ancora precisa l'idea del fiume, perché non ancora ne avevo veduto alcuno. Immaginate le difficoltà nel descrivere alla scolaresca ciò che sino allora era completamente ignoto al mio spirito...*

*Man mano che parlava, che evocava ricordi o che chiudeva nella trasparenza delle parole i più minuti particolari del suo pensiero, il professor Fornelli si esaltava, si accendeva d'entusiasmo, riscaldava la mia anima.*

Io sono un appassionato del cinematografo. Non è molto, vidi riprodotto il giardino zoologico di Londra. Che splendore di proiezioni e che limpidezza di contorni e che sobrietà di colori! Suscitò la mia meraviglia un grosso leone fulvo, che si levò nella sua gabbia e aprì la bocca tre volte, con un gesto lento e solenne. Tre volte, e io osservai la cavità boccale del terribile animale: la cavità rossa e complicata, che nessuno avrebbe saputo descrivere senza scempio di parole e senza sforzi. Tre volte: il tempo necessario perché l'animo la potesse accogliere e fissare tutta, perché la sensazione fosse completa e durevole... ora portate alcune di quelle immagini nella scuola e voi avrete fatta la gioia dei ragazzi, e voi avrete insegnato in breve ora quello che dopo lungo stento la scolaresca non avrebbe imparato mai bene, né dalla vostra voce né dai libri. La storia naturale può trovare quindi nel cinematografo il mezzo più valido per esporre i suoi regni, può considerare il cinematografo come il più fedele specchio del suo mondo vastissimo di esseri e di cose... E non può dare occasione ad alto insegnamento morale la riproduzione di alcune tra le più impressionanti scene della vita moderna? Scene che siano non solo esempi di sacrifici e di virtù ma anche limpida esposizione delle nefaste conseguenze della passioni e dei vizi. Scene armoniche e placide della vita naturale e domestica, e scene fosche: folle immense, agitate, incomposte e terribili: sconvolgimenti sociali, lotte aspre e feroci, tutto ciò che è nel mondo umano e che svolto sotto lo sguardo attonito del ragazzo, ravvivato dalla parola evocatrice del maestro, può essere seme di nobile ammaestramento, pungolo a fuggire il male e a seguire le buone vie. E poi il cinematografo ha questo di veramente notevole: *espone qualche cosa di più della realtà*: chiude nei vari quadri di proiezioni quanto più elementi di verità e di naturalezza è possibile, elementi che nel mondo reale o sono lontani dalla visuale dell'osservatore o mancano, o non vengono colti. Sì, il cinematografo riproduce la vita, ma la vita nel suo palpito più intenso e più largo. Esso è un vero strumento di attrazione e di ricreazione il più valido mezzo didattico finora escogitato per rendere alla nostra scolaresca facile e accessibile il sapere...

*Tacque, forse era una pausa, ma io non volli più oltre affaticare il Maestro e strettagli la mano lo ringraziai non tanto con la parola quanto col tacito vibrare del mio cuore.*

*E fuori mi avvolse il velo grigio che si stendeva su le cose e irrigidiva le anime...*

«Lux. Rivista mensile di cinematografia, fotografia, fonografia ed affini», Napoli, II, 3, febbraio 1909, pp. 6-7.

Giovanni Battista Picozzi

## *Il cinematografo nella scuola dei sordomuti*

(1909)

La passione pel cinematografo prende ogni giorno maggior sviluppo e nell'azione cinematografica rivive una vecchia forma d'arte che ebbe grande splendore nelle epoche antiche: la pantomima. Nelle sale oscure, fra la gente che si assiepa davanti al fantastico, elettrizzante svolgersi delle "pellicole", l'antica arte del gesto ha trovato il suo tempio e la sua nuova sua fortuna.

– Ma è forse per questa ragione, è per tale riabilitazione della mimica compiuta dal cinematografo, che i sordomuti, questi essere mimici per eccellenza, amano tanto gli spettacoli cinematografici?

– No senza dubbio. Ben altri e più importanti elementi – insieme e al di fuori della mimica – entrano quale costitutivi del piacere estetico provato dai sordomuti dinanzi a tali spettacoli. È il movimento, la vita, il colore, la verità o la perfetta verosimiglianza che caratterizzano quegli spettacoli; sono le scene or tragiche or comiche (non importa se storiche o fantastiche); sono le infinite bellezze naturali ed artistiche; sono le curiosità d'ogni genere quali vengono offerte dalla riproduzione della vita moderna sì varia e sì intensa; è l'insieme di tutte queste cose che potentemente attraggono e incatenano l'attenzione dei sordomuti – come del resto quella dei fanciulli e dei giovinetti udenti – davanti alle rappresentazioni cinematografiche.

E fu senza dubbio per merito di questo straordinario e mirabile suo potere suggestivo, veramente fascinatore della psiche infantile, che il cinematografo incontrò ben presto il favore degli insegnanti e dei pedagogisti e poté fare il suo trionfale ingresso nella scuola accolto come prezioso sussidio didattico e come efficacissimo mezzo educativo<sup>1</sup>.

Sentiamo il parere di un insigne pedagogista sui vantaggi del cinematografo nella scuola:

Lo svolgersi dei grandi avvenimenti storici di qualunque tempo e di qualunque paese – diceva recentemente Nicola Fornelli, professore di pedagogia all'Università di Napoli – attira l'attenzione dei ragazzi e

<sup>1</sup> Nel fascicolo del 16 ottobre 1908 della «Nuova Antologia» si legga a p. 632 come i primi esperimenti di applicazione del metodo delle proiezioni all'insegnamento furono compiuti nel Comune di Milano nel 1896 e che già nel 1907 a 27.213 alunni erano state presentate 7467 vedute.

imprime nella loro anima plastica un'orma mille volte più durevole di quella che può la parola. La fatica dell'apprendere diventa leggerissima e lo studio acquista tutte le caratteristiche dello svago. Ho detto la storia, ma forse la geografia non può giovare del cinematografo? Come dare l'immagine del mare a ragazzi che vivono in montagna e l'idea del monte a ragazzi che vivono in pianura? Con la parola e con le incisioni non ci si arriva... Portate quelle immagini nella scuola e voi avrete fatto la gioia dei ragazzi e voi avrete insegnato in breve ora quello che dopo molto stento la scolaresca non avrebbe imparato mai bene né dalla vostra voce, né dai libri<sup>2</sup>.

E l'illustre professore continua dicendo che anche la storia naturale trova nel cinematografo lo specchio più fedele del suo vastissimo mondo di essere e di viventi. Dice che la riproduzione in classe di scene le quali siano vivaci illustrazioni di esempi di coraggio, di sacrificio, di virtù e limpida esposizione delle nefaste conseguenze dell'ozio, delle passioni e del vizio possono dare occasione ad alti insegnamenti morali. Insomma, per il professore napoletano il cinematografo è uno strumento di attrazione e di ricreazione, è anzi il più valido mezzo didattico finora escogitato per rendere alla scolaresca facile, accessibile, e piacevole, il sapere<sup>3</sup>.

Per questi motivi l'articolo pubblicato recentemente sui *Blätter für Taubstummenbildung* e riassunto dall'*Effetà*<sup>4</sup> ci ha fatto veramente piacere e ci congratuliamo col collega prof. I. Kindlmann per aver tanto bene illustrato i vantaggi che dall'introduzione del cinematografo potrebbe ritrarre anche

<sup>2</sup> Michele Mastropaolo, *Un'intervista con Nicola Fornelli*, «Lux», 3, 1909, pp. 6-7. Brano incluso in questa antologia.

<sup>3</sup> Vedi nella rivista napoletana mensile «Lux» ([II, 3], febbraio 1909) l'intervista accordata al maestro M. [Michele] Mastropaolo dal prof. Fornelli. Nello stesso fascicolo trovasi pure il resoconto del *Congresso tecnico scolastico* che ebbe luogo in Berlino nei giorni 28 e 29 dicembre u.s. Al congresso assistettero in gran numero i maestri di tutte le categorie di scuole delle città di Germania. Il rettore Lemke (Storkom) dettò le seguenti tesi per l'esame: 1. *Si consideri la film dal lato artistico e dal lato istruttivo*; 2. *Gli schiarimenti delle rappresentazione da parte del maestro*; 3. *Il maestro in persona deve spiegare la film ai giovinetti*; 4. *L'educazione della gioventù si deve ispirare a criteri di indipendenza*. 5. *Alla coltura coopera grandemente il cinematografo*. Quindi il rettore Lemke spiegò egli stesso con proiezioni animate l'industria del latte e della terracotta. Dopo l'inaugurazione del Congresso fatta dal Lemke, il dott. Gelfert discusse *della cinematografia nell'insegnamento* mostrando la lacuna che con esso si viene a colmare ed esponendo quali films sono più adatte nell'insegnamento, rilevando le opportunità della fondazione di una casa centrale di films, dicendo come si possa facilitare alle scuola l'impiego del cinematografo e quale dovrebbe essere la cooperazione dei maestri alla produzione cinematografica. Si nominò quindi una commissione di maestri e si costituì una Unione di riforma cinematografica con un organo "Scuola e tecnica".

<sup>4</sup> [I. Kindlmann, *Il cinematografo applicato all'insegnamento*, «Effetà», 5, febbraio 1909, pp.69-70].

nella scuola dei sordomuti specialmente nell'insegnamento della pronunzia, della lingua, della geografia, della storia e della religione. Tutti i veri amanti del progresso delle nostre scuole dovrebbero far buon viso a questa novità che renderà meno arduo e faticoso il nostro compito di educatori; anzi, scommetto che la novità sarà certo assai più volentieri accolta ed apprezzata di quanto non lo sia l'altra del gabinetto di pedagogia sperimentale con tutti i suoi numerosi e lucidi strumenti di misurazione somatica e psichica, dalla precisione... tutt'altro che matematica e dall'utilità... ancora molto problematica.

Se non che il mio entusiasmo per il cinematografo non è senza limiti; anzi, non è senza qualche preoccupazione, giacché la sua introduzione nella scuola non mi sembra priva di inconvenienti e di pericoli per l'insegnamento; e se da una parte riconosco ben volentieri i diversi e indiscutibili vantaggi che il cinematografo può arrecare all'istruzione in generale e a quella dei sordomuti in modo tutto speciale, dall'altra non so allontanare il dubbio che esso possa per altre considerazioni nuocere all'insegnamento suscitando vane illusioni e frustrando molte legittime speranze.

Agli educatori, ai quali specialmente mi rivolgo, è superfluo il ricordare che, perché gli allievi approfittino veramente dell'immenso e svariaticissimo materiale ottico quale verrebbe loro presentato in classe attraverso la vertiginosa fuga delle *films* dalle centinaia e centinaia di metri di lunghezza, è necessario che gli allievi stessi siano non soltanto pronti a *vedere*, ma debbano esser posti in condizione di potere e di sapere soprattutto *osservare*. È principio psicologico, e perciò pedagogico, universalmente ammesso che le cose *viste*, ma non *osservate*, si imprimono nella mente con poca chiarezza e l'immagine loro è poco duratura. La grande conquista della scuola moderna consistente appunto nell'insegnamento oggettivo, nella visione immediata delle cose, nella intuizione loro, verrebbe quindi a scomparire nelle proiezioni cinematografiche. La sentenza oraziana intorno alla debole efficacia delle cose *udite*, in confronto delle cose *vedute*, potrebbe benissimo applicarsi anche alle stesse cose *vedute*, quando lo siano in tali condizioni: *Segnius irritant animos demissa per aures, Quam quae sunt oculis subjecta fidelibus*<sup>5</sup>. E invero, il rapido e incessante succedersi delle cose *vedute* nel cinematografo le assomiglia troppo alle cose *udite*; a quelle, cioè, che il poeta teme non possano essere accolte e fissate nell'animo perché la sensazione loro è troppo rapida e fugace.

Gli allievi potrebbero certamente essere attenti; ma la loro attenzione sarebbe paragonabile all'acqua di un fiume che scorre; l'attenzione scorrerebbe e fluirebbe continuamente, passando da un oggetto all'altro, da una scena all'altra, non arrestandosi mai un istante, neppure là ove le qualità sensibili più forti produrrebbero le più forti impressioni rispondendo alle speciali esigenze della psiche infantile. Sarebbe quindi un'attenzione tutta involontaria, epperò una continua dispersione di energie; mentre occorrerebbe disciplinare tutto quel cumulo di energie provocate o ridestate, fissando l'attenzione e l'osservazione sopra dati punti e arrestandovela allo scopo di trarre un vero

<sup>5</sup> [Orazio, *Ars poetica*, versi 180-182].

e proprio profitto da tutto quello strano, farraginoso e fugace materiale... ottico.

Queste considerazioni, che pei colleghi di insegnamento non abbisognano di ulteriore sviluppo, non mirano ad altro se non a porre in guardia gli eterni ingenui e gli entusiasti di professione contro le sorprese e le delusioni di un filoneismo ad oltranza.

V'ha però, nella stess'arte delle proiezioni luminose per la scuola, un vasto ramo di produzioni, le quali, anteriori di molto al cinematografo ed ora assai perfezionate, meritano tutta la nostra attenzione e godono incondizionata la nostra fiducia e simpatia. Voglio dire le *proiezioni fisse*.

Com'è noto le *vedute cinematografiche* sono quelle nelle quali le figure e le scene ci si presentano animate, cioè, riprodotte coi loro movimenti dal vero e che danno perciò l'illusione della realtà e della vita. Le *proiezioni fisse* invece mostrano l'immagine di un oggetto, di un animale, di una pianta, di un quadro, di un edificio, di un panorama – quale ci è data da una fotografia o da una stampa e simili – per mezzo di una positiva stampata su vetro (*diapositiva*) e quell'immagine, che può essere in nero od a colori e spesso assai ingrandita, si proietta su di uno schermo mediante una lanterna magica perfezionata.

La diversità dell'effetto ottico fra le proiezioni animate e le fisse è grande poichè mentre col cinematografo lo spettatore assiste allo svolgersi ininterrotto della scena fino all'esaurimento della pellicola impressionata da centinaia e migliaia di pose istantanee (il cui rapido succedersi dà appunto l'impressione del movimento per il noto fenomeno della permanenza delle immagini nella retina) invece nelle proiezioni fisse le vedute si presentano a posa prolungata fin che si vuole e si possono trattenere per molto tempo davanti agli occhi, lasciando agli scolari la possibilità di fissarle bene nella memoria e permettendo all'insegnante di accompagnare la veduta con opportune spiegazioni<sup>6</sup>.

Ora, se ci si domanda quale dei due metodi sia da preferirsi nell'insegnamento, la risposta non può essere dubbia dopo quanto s'è detto sopra intorno all'attenzione e all'osservazione necessaria ai fini scolastici. Il cinematografo nella scuola dei sordomuti, se si eccettuano i casi nei quali sono necessari il movimento e la vita (come nell'insegnamento dei verbi di moto) non sarebbe nella nostra scuola che un puro divertimento e male si presterebbe nell'istruzione vera e propria, e ciò per i motivi psicologici e pedagogici sopra illustrati.

Vi sono inoltre motivi d'ordine tecnico e pratico che si oppongono, oggi almeno, all'adozione del cinematografo.

Non parliamo di quelle scuole le quali, prima che al cinematografo, dovrebbero

<sup>6</sup> Perché nessuno si meravigli che io parli di «spiegazione fatta durante le proiezioni dall'insegnante ai sordomuti» quasi dimenticassi che coi sordomuti non è possibile la conversazione in quegli ambienti oscuri ove di solito si fanno le proiezioni dirò che una recente utilissima invenzione, quella dello *schermo alveolare Ganzini*, permette di ottenere le proiezioni in piena luce, ossia in ambienti perfettamente illuminati tanto a luce artificiale che solare. Questa invenzione, mentre assicurerà una ancor più larga diffusione di tale simpatico mezzo di istruzione in ogni scuola, lo farà anche grandemente accetto nella scuola speciale dei sordomuti.



bero pensare ad accordar un po' più di luce, di aria, di sole alle oscure e umide aule: un po' di riscaldamento per l'inverno, qualche libro o quaderno in più agli allievi e qualche goccia d'acqua di meno nell'inchiostro; ma anche quelle scuole che potrebbero permettersi una certa larghezza di suppellettile scolastica<sup>7</sup> devono riflettere che l'adozione del cinematografo richiede: a) l'uso quasi esclusivo della luce elettrica che non dappertutto si può avere; b) un operatore assai pratico per evitare gli inconvenienti e anche i pericoli che accompagnano tali riproduzioni; c) una non lieve spesa di impianto per l'acquisto di una macchina cinematografica; d) una seria difficoltà nel procurarsi i *films* di soggetto adatto, perché, essendo di alto valore anche quelli di indole tutt'altro che didattica lo sarebbero ancora più quelli di natura affatto scolastica.

Di fronte a tutte queste ragioni pratiche che sconsigliano il cinematografo ve ne sono altre che militano invece in favore delle proiezioni fisse come: a) la possibilità di usare altre fonti luminose in mancanza della luce elettrica; b) una sensibile economia nell'acquisto della macchina per proiezioni che si può avere per poche decine di lire; c) facilità di funzionamento senza bisogno di un operatore speciale; d) grande abbondanza di materiale didattico, trovandosi in commercio già pronte una quantità di diapositive in nero [sic] ed a colori a prezzo mite.

Le proiezioni fisse verranno, dunque, anche nelle nostre scuole con la loro grandiosità, colla vivacità dei loro colori, colla perfetta verosimiglianza dei soggetti a sostituire gli antichi cartelloni sdrusciti [sic] dall'uso, le stampe e le fotografie ingiallite dal tempo, e gli stessi libri più recenti, ricchi di incisioni, con le loro serie di racconti muti. Le proiezioni fisse resteranno nelle scuole quale prezioso sussidio didattico e pedagogico fino a tanto che i progressi della tecnica non consentiranno anche l'introduzione di *cinematografi scolastici* i quali armonizzino e compendino in sé i vantaggi dei due sistemi di proiezione: fissa e animata.

E così il cinematografo inventato (altri dicono perfezionato) dal Marey quale mezzo di indagine scientifica<sup>8</sup> – dopo di aver attraversato un lungo periodo di applicazioni ricreative – ritornerà per altra via al sapere per il quale fu creato e gioverà immensamente all'istruzione e alla educazione delle nuove generazioni in genere e, in modo tutto speciale, all'istruzione e all'educazione dei nostri cari sordomuti.

«Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», Roma, III, 3, marzo 1909, pp. 80-86.

<sup>7</sup> Il costo medio dell'arredamento di un'aula nel Comune di Milano è di L. 1300 e nell'arredamento delle sue scuole il comune ha impegnati *due milioni* di lire, proprio come in certi istituti dei sordomuti!

<sup>8</sup> Fra le diverse applicazioni scientifiche del cinematografo sono notevoli quelle del Marey nello studio degli atti muscolari durante la locomozione; quelle di Flammarion sui movimenti siderali e quelle che più c'interessano di Demeny, il quale usò il cinematografo per riprodurre i movimenti che accompagnano la parola. Egli chiamò *fonofono* il suo strumento e fu tale l'illusione dei suoi *fotogrammi* che dei sordomuti abituati a leggere le parole sulle labbra dei parlanti seppero riconoscere le parole pronunziate dal soggetto di cui si presentava loro l'immagine.

# Amelia Campetti

## *Il cinematografo nell'educazione*

(1910)

Lessi sul «Corriere della sera», nella rubrica «Riviste e Giornali»:

Uno dei più strani e tragici casi di suggestione cinematografica è segnalato dall'«Araldo Italiano» di New York.

Tre scolaretti italiani dai dodici ai tredici anni, dopo aver assistito a una proiezione cinematografica, che rappresentava delle scene cannibalesche, ne furono così impressionati da voler fare l'antropofago anch'essi.

Appostatisi quindi in un tratto della cento-quarta strada, attesero al varco il primo fanciullo che fosse capitato, e che, per essi, doveva fare la parte del Missionario cristiano, destinato ad essere ucciso, arrostito e mangiato.

Il rogo era già pronto. Una catasta di legna secca fiammeggiava già al vento. La mala sorte spinse in quel luogo un fanciullo novenne, solo, e subito gli furono addosso con grida selvagge e feroci. Il fanciullo ebbe un bel menar calci e pugni, emettendo urla spaventose; fu ridotto al silenzio e all'impotenza.

Egli, preso alla sprovvista, e stordito con una mazzata al capo, credette insulle prime di essere stato investito da un'automobile; ma quando si vide legar mani e piedi e trascinato verso il fuoco, si rese conto della situazione e tentò, invano, nuovi sforzi per liberarsi. Un gruppo di donne uscenti di chiesa vide fortunatamente l'orribile scena, e mise in fuga i tre minuscoli assassini, liberando la vittima, che veniva portata in casa della madre, ove ricevette le prime medicazioni. Il poverino ebbe scottature gravi, specialmente ai piedi ed alle mani, con pericolo di mutilazione.

Così l'«Araldo Italiano».

Ora, anche ammettendo una buona dose di esagerazione per interesse di cronaca, il fatto raccapriccia, ma non meraviglia. È un frutto d'immaginazione esaltata; e più ancora un fatto d'imitazione spontanea, giustificabile, terribile e ammonitore.

Ognuno di noi sa l'importanza di questo felice intuito, e della non meno

felice energia quale è una fervida immaginazione, sempre pronta a dar vita alle cose inanimate, e corpo alle ombre.

L'immaginazione è dai fanciulli espressa col desiderio di imitazione o di rassomiglianza; animali, cose e persone destano simpatie profonde, purché trovino le vie del cuore e della fantasia infantile. Non importa il mezzo: forza, bellezza, sapere, poco conta; purché abbiano il fascino di una superiorità riconosciuta.

La preferenza sarà data a ciò che meglio saprà eccitare la tendenza ad essere stimato. Quindi agli animali sulle cose; e alle persone su queste e su quelli. Spesso non occorre neanche tanto per destare entusiasmi e slanci di emulazione; basta una lettura fatta con calore; una biografia ben lumeggiata, di qualche grande, o meglio ancora una rappresentazione scenica alla portata dell'intelligenza infantile.

A questo proposito ricordo quanto mi raccontava una brava maestra, circa le sue lezioni di storia. Un fanatismo. Una volta aveva appena finito di esporre alcuni episodi della guerra del '59, che gli scolaretti, piccoli cosini di terza elementare, alzandosi raggianti in volto, e frementi in tutta la persona gridarono concitati: «anche noi vogliamo andare soldati; anche noi vogliamo morire per l'Italia». Ardito proponimento, promessa di un avvenire di probità.

E quanti altri esempi simili potrei citare a conforto del mio dire, e a lode degl'insegnanti?

[...] Per questo, domando: in tali sorta di distrazioni, l'incremento della fantasia è così grande da potersi contrapporre all'equilibrio inevitabile, prodotto dal rapido succedersi di immagini, voluto dalle rappresentazioni cinematografiche? L'ammonimento morale ha effetto più efficace dell'azione materiale riprodotta con tutta l'arte preoccupata più di far piangere o ridere che di far pensare e riflettere?

E poi, anche quando i cartelloni e gli strilloni si affannano ad avvertire che lo spettacolo è esclusivamente per ragazzi, è proprio sicuro che il fine della rappresentazione è veramente morale? Il confine tra moralità e immoralità è molto incerto; e quel che a un adulto si può esporre senza offenderne la dignità o la coscienza, non è sempre conveniente per un giovane, nonostante non pecchi di esagerazione, né di verità, né di buon gusto.

Del rimanente è riprovato che i nostri cinematografi cercano quasi tutti l'effetto sicuro nella violenza dell'azione e nelle straordinarietà dei fatti. Drammoni mimici a tinte fosche, o farse volgari in cui la realtà si cambia in favola.

A festa finita che cosa rimane nella testa e nel cuore dei giovani spettatori? Un senso di biasimo per chi viola giocosamente la buona legge, o l'entusiasmo incondizionato per il monello che la fa, in barba all'autorità?

Nella vivace dimostrazione che si possono ingannare i superiori ed uscire per il rotto della cuffia; che si può trionfare della ragione con l'astuzia e la forza, come potranno i fanciulli ricavare per proprio conto che tutto questo è male, è brutto, è, cattivo? Non verranno, invece, alla conclusione opposta, cioè che in fondo è lecito ogni mezzo adatto a dar soddisfazione di amor proprio ed esca alle varie passioni?

Non accenno alla frequenza di spettacoli innocentissimi, semplicissimi che traggono tutta la loro popolarità dallo scherzo triviale; è evidente che il male esempio è tanto più pericoloso, quanto è più facilmente imitabile e lascia sempre una traccia nell'anima della gioventù.

Sarebbe preferibile il soprannaturale, l'inverosimile, che trasportano nel mondo delle chimere, a tante rappresentazioni che s'impongono col fascino del possibile!

Il discernimento morale è lento a palesarsi, ma non manca di graduale sviluppo a cominciare dalla più tenera età. È quindi naturale che esso prenda la piega secondo l'azione datagli dall'ambiente sociale in cui un fanciullo vive.

E nell'ambiente sociale il teatro, il cinematografo, ogni specie di rappresentazione sono nello stesso tempo precetti ed esempi più forti, più eccitanti di qualsiasi altro della vita vissuta; sono teoria, ed esperienza fatta a spese altrui. Se la prova sarà isolata, si limiterà a scuotere la coscienza morale; se ripetuta, avrà forza di orientarla e di determinarla, qualche volta definitivamente.

Senza contare che, quando sieno ripetute, certe rappresentazioni faranno l'abitudine all'esagerazione dall'immaginativa. Ed il convincimento che esse sieno normali e lecite; per quel che concerne il raziocinio seconderanno la tendenza della mente giovinetta a divagare di pensiero in pensiero senza ordine, e finalmente infiacchiranno la psiche infantile con sbigottimenti e paure tanto penose quanto invincibili.

La fantasia povera ed avida si compensa con l'esagerazione, e tende a simpatizzare col più forte.

Giuocando, i ragazzi preferiscono essere lupo piuttosto che agnello; piuttosto il cane di terranova, che il fanciullo salvato. Nello studio delle stampe, tutte le preferenze sono per il più potente; quindi li avremo realisti finché Tarquinio sa abbattere audacemente le corolle dei papaveri più alti, repubblicani, quando Bruto trascina la folla brandendo un pugnale.

Di ritorno dal cinematografo, il buon esito ottenuto da un monello sul pubblico, con un' mossa insolente, sarà imitata con la certezza di ottenere gli stessi applausi; in caso contrario, il bambino si domanderà: Perché oggi i miei genitori mi sgridano di cosa della quale ieri hanno riso con me, trovandola spiritosa e di buon gusto?

Non va dimenticato poi che accanto alle indicazioni chiaramente palesate, sonnecchiano istinti latenti, i quali sotto determinati impulsi, come certe piante mettono inavvertiti, radici profonde, per isviluppare ad un tratto col tempo in foglie e in fiori rigogliosi e fruttiferi.

Una maestrina, parlando della lucertola ai suoi scolaretti di terza classe, aveva creduto di bollare a fuoco, chi si prende il barbaro gusto di tagliar la coda agl'innocenti rettili.

Ebbene? Quale era stata l'applicazione pratica del sermone?

Appena in libertà tutti gli allievi erano andati nel proprio orto, lungo la via, sulla piazza a far la posta alle lucertole; quasi tutti avevano cercato di sperimentare se proprio la vivisezione è una cosa dolorosa e pietosa.

Dice il Sergi:

Il cattivo non dovrebbe mai essere rappresentato nella tenera età; e, in caso, non dovrebbe mai attirare su gli occhi infantili per farlo osservare direttamente; perché il bambino invece di fuggirlo all'occasione l'imiterà volentieri<sup>1</sup>.

Potrebbe l'affermazione trovare un esempio più favorevole del su accennato? Tuttavia aggiungerei che i bambini e i giovanetti non dovrebbero neppure esser posti nel caso di rilevare le debolezze dei superiori. Neanche per ischerzo essi dovrebbero veder menomato il rispetto dovuto all'autorità.

L'autorità, dirò parafrasando un bel giudizio del Mazzini sui sovrani, è come le statue; per essere ammirata deve essere lasciata sul suo piedestallo. Il suo imperio è un fatto di prestigio prima che di merito; mostratene le debolezze, fate capire che essa è suscettibile ad essere ingannata, e la bella predominanza mancherà, e morirà nella delusione dolorosa, o nel comico. Il potere morale è una conquista, prima che una virtù, e alla conquista si procede con l'arma del merito, non solo, bensì anche con quella dell'apparenza del merito. La fiducia giovanile si offre spontanea a idealizzare il carattere e la condotta delle persone che per certe condizioni sono superiori ai giovanetti; guai, quando essi dovessero accorgersi troppo presto di aver creduto il falso. Si lasci all'esperienza dell'età il compito di modificare certi giudizi; l'azione deleteria troverà un compenso nella coscienza formata, nell'ideale astratto del buono compenetrato nell'anima con l'ammirazione della persona amata; e quand'anche questa dovesse scendere dal suo altare, vi lascerà viva la conoscenza e l'amore del bene.

Le distrazioni non devono essere a scapito del sentimento e della salute. È penoso veder tornare da una ricreazione i fanciulli o stanchi, o sbalorditi e confusi, o maliziosamente sorridenti!

Interrogato un bel bambino di circa sei anni, intelligente e osservatore, di ritorno dal cinematografo, egli spiegò: Mi sono divertito. Ho visto Gesù Bambino rapito dai Re Magi, e San Giuseppe che piangeva e poi uccideva con la pistola i Re, e riportava il Figlio alla mamma, la Madonna.

Straordinariamente sorpresa e incredula, ripetei l'interrogatorio, cambiando ordine e forma alle domande; ne ebbi sempre lo stesso riassunto.

Allora, a titolo di curiosità, mi informai del vero procedimento della rappresentazione; così seppi che i quadri erano stati due: uno aveva esposto la storia della Natività, quale ce la ricorda qualsiasi presepio; l'altro, un certo episodio romanzesco del rapimento di un fanciullo dalla casa paterna, per opera di malviventi, rintracciati e uccisi a colpi di pistola. Dal padre del piccino rapito.

Nella mente affaticata del mio piccolo amico, le immagini si erano come sovrapposte, dando per risultato il ricordo di un solo avvenimento, in cui i personaggi battezzati con i nomi più cognitivi, rappresentavano la parte più

<sup>1</sup> [Giuseppe Sergi, *L'educazione del carattere. Seconda edizione corretta e aumentata*, Fratelli Dumolard, Milano, 1893, p. 209]

terrorizzante e più facilmente accessibile all'intelligenza infantile. Di qui la graziosa combinazione di San Giuseppe vestito in soprabito e cilindro, che maneggia felicemente un'arma da fuoco, della fuga in Egitto che si modifica in un rapimento; e dei Re Magi diventati tre briganti, travestiti da accattoni.

Tutto questo dava, poi, per risultato finale una grande stima per il coraggio del mite Padre del Nazzareno, e una sconfinata simpatia per la trovata dei rapitori che aveva procurato l'invenzione di un giuoco nuovo: i *briganti*, di giorno; e una terribile paura dei ladri di bambini, di notte.

Ma lo sgomento svegliato dalla tragicità degli episodi colpisce tutti i ragazzi, anche quelli di dodici o tredici anni.

Ho fatto fare in classe, nelle elementari e in alcune scuole secondarie inferiori, un componimento rispondente al tema, formulato diversamente a seconda della capacità dei discepoli, «Di ritorno dal cinematografo – impressioni e pensieri».

I singoli lavori hanno avuto tutti presso a poco le stesse affermazioni.

A unanimità assoluta è stata la confessione di un'impressione fortissima e penosa così che nessuno, per qualche notte ha potuto dormire quietamente.

Alcuni hanno fatto sogni angosciosi, hanno avuto incubi spaventosi; ed hanno reclamato la presenza della mamma o di altra persona adulta presso il lettino, finché, trionfando la stanchezza, non si sono riaddormentati. Altri hanno preteso assolutamente di essere accolti nel letto dei genitori, perché avevano paura a dormire soli; altri ancora hanno avuto il bisogno di soporiferi e di calmanti per quietarsi, ed hanno avuto perfino una leggera febbre.

Il programma degli spettacoli era quello che si ripete giornalmente in tutte le città d'Italia; quindi vuol dire che esso non è adatto, anzi è sconveniente per i nostri figliuoli, e che i nostri figliuoli non sono tali da sopportare impunemente certe emozioni.

Oggi, anche i bambini sono nervosi, vibranti, direi, come corde tese; magari non sono affettivi, ma sono morbosamente eccitabili; si può quindi arguire di quanto male possono essere causa indiretta, e quale pericoloso spostamento possono portare nella percezione della condotta morale, alcune di queste distrazioni.

Qualche famiglia cui ho esposto il problema ha obiettato che la tesi, giusta in astratto, poteva raccogliere una larga messe di eccezioni in tutti i fanciulli robusti, quieti, semplici, i quali tutt'al più non capiscono nulla, ma non sono suscettibili di forti emozioni, per nessuna violenza d'azione.

Dato e non concesso anche questo, la questione è girata, ma non risolta. Se un ragazzo, vedendo proiettato l'inseguimento di un malandrino per opera dei carabinieri o la lotta tra guardie di Finanza e contrabbandieri, o simili, fa voti per «*quei poveri ladri*», e impreca ai tutori della legge, del buon ordine, e del diritto degli onesti, vuol dire che l'anima sua è più penetrata dall'urgenza del fatto, che dal valore morale di questo. Non gli si potranno negare movimenti di pietà; ma quali sensi sono quelli che s'impongono alla coscienza del dovere, e scusano e approvano la colpa? Essi simpatizzano per le sofferenze dei colpevoli, non pensando al danno degl'innocenti, e questi primi moti di



simpatia, che dovrebbero combattere l'egoismo, s'intensificheranno, invece, in un interessamento vivace per chi è meritevole di biasimo.

[...] Ogni giorno si sa il caso di risoluzioni ed azioni apparentemente senza causa, ma la causa c'è; risale forse lontano nel tempo come una memoria sopita che si riaffacci a un dato momento alla psiche; ma dà impulso all'azione, spinge alla risoluzione, magari determina una certa linea di condotta, e forse scompare ancora per non tornare che a intermittenze, o più mai.

Potrà una causa cattiva generare un impulso buono? Potrà un'immagine torbida esaltarsi in nobili ideali?...

No. No; i nostri sforzi dovranno mirare a svegliare nei fanciulli l'antipatia per ciò che non è buono, né si deve pretendere d'arrivare a questo con esempi cattivi, o con la paura delle punizioni. La tema del castigo può una volta o l'altra essere vinta, non così l'amore al bene; questo si basa su sentimenti altruistici e socievoli; quella, sul più perfetto egoismo.

Tempo addietro il D'Annunzio espose, non ricordo a qual proposito, l'idea di valersi del cinematografo a scopo educativo, con proiezioni che illustrassero le bellezze naturali ed artistiche dell'Italia nostra; forse a questo basterebbe raggruppare gli elementi disseminati qua e là nelle produzioni molteplici di società diverse, e arriveremo un giorno: ma chi vorrà raccogliere la nobile idea per metterla a servizio delle nostre scuole? Chi saprà fare di un divertimento volgare lo strumento migliore di educazione estetica e di cultura storica e scientifica?

Intanto gl'istituti clericali qui in Brescia, per citare una città, riconoscendo il valore di questa industria come sussidio di educazione, se ne valgono sistematicamente per l'insegnamento religioso, e vi spendono migliaia di lire, ben sapendo a quale alto frutto pongono il loro capitale.

[...] Sono queste cifre significative di un'eloquenza tale da non richiedere commenti. Seguendo l'esempio, o per ispirazione propria, o per contrapposto, non so, sempre qui in Brescia si è costituita una Società che ha impiantato un cinematografo scolastico a scopo istruttivo e morale; e pare che l'istituzione generosa fiorisca felicemente<sup>2</sup>.

Sarebbe, dunque, da augurarsi che anche le altre città d'Italia imitassero la bella iniziativa, per carità di patria, senza lasciarsi prendere la mano da congreghe unilaterali.

Brescia docet.

Brescia, 12 marzo 1910.

«Rivista di pedagogia», Milano, V, 3, aprile 1910, pp. 73-79.

<sup>2</sup> [Campetti si riferisce quasi sicuramente alla società Cinema Bresciana, fondata nel 1908 a Brescia e diretta da Carlo Stefano Cremonesi].

Cesare Mansueti

## *Il cinematografo nei Riformatorii di Stato*

(1910)

*Dedicato al Comm. Alessandro Doria,  
Direttore Generale dei Riformatorii al  
Ministero dell'Interno.*

Gli elementi che costituiscono gli alunni dei Riformatorii dello Stato sono i giovani ribelli ad ogni pedagogia normale di famiglia e di scuola, per i tre quarti. Il resto è composto d'infelici che nella famiglia non hanno potuto avere gli elementi educativi, e che una cattiva scuola ha rovinato del tutto. Prima della nota seconda edizione Doria<sup>1</sup>, molto riveduta e radicalmente corretta, dei regolamenti sugli Istituti di Correzione Paterna, questi rappresentavano una vera passività dello Stato, tanto più dannosa in quanto alimentava i focolai d'infezione della ventura generazione delinquente italiana. Da qualche anno, invece, noi possiamo vedere nei riformatori del regno una vera speranza di redenzione dei giovinetti ivi rinchiusi, con la certezza ch'essi vi trovano nello stesso tempo non un regime di oppressione e di coercizione, sebbene un trattamento amorevole di famiglia. È vero, e lo dirò in altro luogo citando esempi, è vero che il personale d'istitutori e censori non ha dato quei frutti sperati, ed è sovente causa, invece, di scandali. Ma questo non distrugge le benemeritenze importate dalle nuove funzioni dei riformatorii in Italia, ed è logico che tutto non possa riuscire perfetto né nella natura né nelle cose.

Però è d'uopo considerare che, dati gli elementi speciali costituiti dai corrigendi, i metodi d'impartizione di elementi di coltura generale e specialmente d'insegnamento morale, non rispondono perfettamente allo scopo. È già difficile trovare, nelle scuole elementari private e comunali, scolaresche che approfittino davvero degli insegnamenti, data l'età e l'ambiente familiare odierno. Figuratevi poi cosa deve essere una scolaresca di una casa di correzione, la maggior parte della quale ha la mente annebbiata dai cattivi influssi del male. La parola del Maestro che parla ad essa di uomini illustri, di fatti storici educativi, diviene

<sup>1</sup> [Regolamento per i Riformatori governativi, R.D. n. 606, 14 luglio 1907. Antonio Alessandro Doria (1851-1925), figura chiave nella riforma del sistema carcerario nazionale, fu Direttore generale dei penitenziari italiani dal 1902 al 1912].

un ottimo seme che si sparge in un terreno arido perché precedentemente mal coltivato; ed ho osservato, inoltre, che conferenze di persone estranee, di funzionari ecc., trovano quasi sempre un uditorio per la maggior parte distratto. È un uditorio dirò così immaginoso, avente la fantasia eccitatissima; un elemento, un poco nevrastenico, che solo l'impressione può condurre a qualche benefico effetto.

Conseguenza di ciò è cercare un modo per impartire un insegnamento cinematografico che diletta e impari. Quando l'azione delle films attirasse l'attenzione dei giovinetti in modo così potente, non rimarrebbe da parte degli educatori che sapere impartire una serie di spettacoli trisettimanali o bisettimanali che formassero un vero e proprio programma pedagogico. Per esempio il cinematografo potrebbe servire all'impartizione di una cultura storica attraverso films illustrative degli avvenimenti principali della storia romana, medioevale, moderna e contemporanea: potrebbe servire a creare nell'animo dei giovinetti un sacro entusiasmo per tutte le azioni civili ed umanitarie, ed un orrore di esecrazione per il delitto. Mentre negli adulti lo spettacolo cinematografico è come un'ora di spasso perché dopo di esso vengono ben altre distrazioni, per i giovinetti è tutt'altro. Serve loro di buon pretesto per conversazioni, commenti, dispute, e nei riformatori tutto ciò potrebbe anche servire d'indagine ai Maestri per conoscere bene l'animo dei discepoli, e scegliere per essi la via migliore per condurli sulla buona strada.

Ho voluto dire questo perché credo che la pedagogia cinematografica, feconda di ottimi risultati senza nessuna discussione, potrebbe essere con molta facilità applicata ai vari istituti riformativi del Regno d'Italia. Il momento non potrebbe essere migliore, dato che vi ha il Comm. Doria alla direzione generale dei riformatorii che ha già fatto tanto, sia per quelle riforme accennate prima, sia per rendere simpatica ed accetta l'istituzione al popolo italiano, che prima considerava le case di correzioni ed i corrigendi con un vero senso di disprezzo che costituiva poi il maggior pericolo per i ricoverati il cui senso morale veniva inasprito al punto da coltivare un senso d'odio per la società. Oggi non è più così. I minorenni passeggiano acclamati per le vie della città, viaggiano, sono condotti perfino nelle famiglie, vanno per i teatri, le scuole, le università, senza che nessuno osi sollevare contro di essi pregiudizio alcuna. Ecco quindi che, intensificando questa terapia di abitudine sociale, (chiamiamola così) nel senso di rendere più familiare ai giovani lo spettacolo cinematografico previ accordi magari dei Direttori degli Istituti con i dirigenti questi teatri, si finirebbe col ricavarne una serie di vantaggi che scaturiranno subito alla mente chiara, lucida, generosa del Comm. Doria al quale – appunto – ho voluto rivolgere l'appello, sicuro ch'Egli lo esaminerà con quell'affezione con cui è solito ascoltare tutte le proposte che gli porta la pubblica opinione in favore delle migliaia di giovinetti alle sue paterne cure affidati.

«La Cine-Fono & La Rivista Fono-cinematografica», Napoli, IV, 128, 8 ottobre 1910, pp. 7-8.

# Alfonso Napolitano

## *Il cinematografo, l'educazione sociale e la scuola*

(1910)

[...] Occupiamoci dell'importanza del cinematografo in rapporto all'educazione sociale. Una sala cinematografica non è che una nuova forma d'università popolare. Il cinematografo con linguaggio muto, mostra la vita vera vicina e lontana, scene panoramiche con usi, costumi, riproduzioni storiche, scene scientifiche, scene drammatiche sensazionali, scene comiche esilaranti. Alle scene sensazionali e commoventi non si muove palpebra. Quando appare sulla tela un gobbo, uno zoppo, per innata cattiva abitudine, si ride; ma quando appare un cieco, un brivido generale. Alla scena rappresentante la morte di Anita, gran commozione; all'entrata de' bersaglieri in Roma giubilo generale! Le tragedie, i drammi teatrali riprodotti dal cinematografo producono grande impressione. E la vita, la realtà della vita che entusiasma.

Per il fascino appunto che le scene in movimento esercitano sugli animi, è necessario che i soggetti non rappresentino atti di violenza o di brutalità, ma siano informati a morale civile. In Francia sono bandite dai pubblici spettacoli scene rappresentanti atti di violenza («nous ne devons pas habituer les enfants et le public à des spectacles de violence»).

Non è educativo infervorare le menti con proiezioni di massacri, carneficine, città devastate, uomini che si uccidono come belve, scene simili sollevano dal fondo degli animi istinti atavici bestiali. A rendere più efficace e diffusa l'azione che si va svolgendo per la coltura e l'educazione del popolo a mezzo del libro circolante e della parola parlata, occorre venire in soccorso della biblioteca popolare e delle conferenze con la proiezione luminosa, e si è perfino costituita a Milano un'associazione nazionale per le proiezioni luminose, fisse e cinematografiche, onde preparare una serie di diapositive, illustranti soggetti di tecnica e d' economia agraria e di coltura generale, da mettersi – con opportune note esplicative – a disposizione di quanti si dedicano alla propaganda agraria, e danno l'opera loro per la coltura popolare, al fine di accrescere i risultati benefici. L'associazione fornisce anche gli apparecchi necessari per la proiezione.

Abbandonando invece al monopolio della speculazione privata la produzione e lo sfruttamento della cinematografia, si consente passivamente a che questo provvido mezzo d'educazione e d'istruzione delle masse venga adoperato ad eccitare le passioni, gl'istinti e le superstizioni del popolo.

Le recenti circolari sulle pubblicazioni oscene del Ministero dell'Interno e del Ministro Guardasigilli onorano l'Italia. Come vi è una legislazione sociale contro i giornali e le illustrazioni che rechino offesa al buon costume o al pudore, dovrebbero esservi prescrizioni tassative circa le rappresentazioni cinematografiche.

Richiama in modo speciale l'attenzione generale di tutti e dello Stato che è il più alto tutore della pubblica moralità, lo sviluppo che vanno assumendo nel regno gli impianti cinematografici e la trasformazione che tale genere di pubblico trattenimento a poco a poco subisce in quanto che alle riproduzioni sulla tela a semplice scopo ricreativo si associano rappresentazioni sensazionali e suggestive, che costituiscono spesso offesa alla morale ed al buon costume. A quali spiacevoli inconvenienti conduca un tale stato di cose è facile comprendere; onde la necessità che nel concedere e rinnovare le licenze di agibilità, come altresì nel disporre per la debita sorveglianza le autorità politiche e di pubblica sicurezza dovrebbero attenersi rigorosamente a disposizioni fisse sia nei riguardi della pubblica incolumità, sia per quanto concerne il genere delle rappresentazioni. Gravi sono gli inconvenienti cui possono dare occasione specialmente le produzioni cinematografiche, che rappresentano atti impressionanti, tali da destare spavento e ribrezzo; aggiungasi che non sono pregiudizievoli soltanto agli adulti, ma possono contaminare e pervertire l'animo della gioventù, alla cui purezza tutte le forze morali della società devono cooperare in modo energico ed efficace nell'intento di raggiungere uno dei più elevati compiti di civile educazione.

Bene scelte proiezioni possono fecondare negli animi degli spettatori germi d'amore, di cooperazione, di solidarietà umana. Le scene cinematografiche rappresentanti i massacri delle battaglie o l'episodio con l'apparizione del solito pugnale omicida, si sostituiscono con quelle rappresentanti le conquiste della scienza indagatrice, le vittorie pacifiche della verità, della giustizia, del lavoro associato.

E gli operai di due nazioni, pallidi di fatiche antiche e di commozione nuova, vincono le compatte masse granitiche, s'incontrano, s'abbracciano, si baciano con delirio di gioia, fratelli nella vittoria del lavoro!

E il nostro vessillo raggiunge uno dei più alti punti al Polo!

E il fuochista che salvò testé una bambina – stupefacente atto di valore! – lanciandosi sotto un treno in corsa.

Ecco un esempio di soggetti per proiezioni luminose che esercitano grande influenza sul sentimento e spronano a egregie cose.

Come dal teatro così dal cinematografo, dopo certe scene si esce migliorati. Mezzo efficace adunque di educazione sociale è il cinematografo; straordinaria è l'importanza delle proiezioni luminose come tramite potentissimo per la diffusione della cultura popolare. Circa la metà degli abitanti di piccoli centri sono assolutamente analfabeti e non possono, quindi, servirsi del libro della biblioteca popolare: ed ecco le proiezioni divenire il «libro dell'analfabeta [sic, analfabeta]».

Nelle scuole si è fatto abuso dell'intuizionismo pestalozziano ed è ne-

cessario elevare il concetto dell'intuizione e dell'arte dell'intuizione secondo i nuovi tempi. È necessario che le cosiddette lezioni oggettive o per aspetto, siano sostituite in gran parte dalle proiezioni luminose.

Le proiezioni tanto diffuse all'estero e specialmente in Francia, in Inghilterra, in Germania, fecero in questi ultimi anni un sensibile progresso anche in Italia. Ed infatti esse furono già adottate per illustrare importanti fatti storici dell'epoca nostra e specialmente per dimostrazioni in conferenze scientifiche e letterarie, per dimostrazioni scolastiche, per conferenze, vedute di città e di altri soggetti dilettevoli.

La proiezione luminosa è destinata a popolare le nostre sale di lettura e di conferenza – altrimenti deserte – con l'attrattiva dello spettacolo dilettevole. L'immagine è la via più pronta e diretta fra il mondo esterno e la percezione ed ha sulla parola parlata e sulla parola scritta il vantaggio di mostrare le cose quali veramente sono e non per via di suoni e segni convenzionali. Il «Bollettino delle Biblioteche popolari» nota con compiacenza: «Incomincia l'era di una triplice alleanza fra la parola scritta, la parola parlata e l'immagine: chi può calcolare i vantaggi, certo ingentissimi, che ne verranno alla nostra causa?».

Il cinematografo è il mezzo sussidiario che meglio rappresenta la vita con grandi fatti e scene in movimento, ed è necessario portarlo dalla società degli adulti alla società degli adolescenti per dare, in modo facile ed attraente, spontanee cognizioni intorno al Mondo, all'Uomo e alla Società.

In ogni edificio scolastico dovrebbe essere il cinematografo; in ogni aula scolastica un apparecchio per le proiezioni luminose. Intuire è vedere, è sentire; ma non è la cosa materialmente sentita che deve circoscrivere il processo didattico intuitivo: esso deve estendersi bensì alle cognizioni antropologiche e sociali che naturalmente vi si collegano: e col cinematografo le intuizioni ed il processo dell'intuizione rispondono mirabilmente allo scopo.

In ogni centro dell'insegnamento non è l'intuire, ma il fare: e la fattività si riflette tutta in ciò che rappresentano le scene luminose. È un abuso o un pregiudizio dell'intuizionismo pestalozziano che il mondo della natura materiale interessi di più i ragazzi del mondo sociale; i ragazzi invece sentono naturale e vivo interesse alla vita che li circonda e specialmente a ciò che si manifesta sotto l'aspetto dell'operosità degli uomini e del loro lavoro: e il cinematografo nella scuola riesce a ciò con scene informate a questi principi, alla nuova vita mentale della società nostra e al nuovo diritto didattico, sociologico e antropologico.

Le nostre cognizioni, dal punto di vista teorico, sono sempre antropologiche, o cosmologiche, o sociologiche e il cinematografo può essere efficace mezzo ausiliario così nel periodo della cultura preparatoria della scuola popolare, che deve cominciare con un'enciclopedia inorganica, frammentaria e occasionale intorno a nozioni varie e comuni, come nel periodo di cultura organica e sistematica, in cui le materie d'insegnamento devono indirizzarsi e svolgersi nelle loro speciali categorie. La cultura scolastica dev'essere sempre oggettiva senza che per questo si segua sempre il processo dell'intuizione: e a ciò risponde mirabilmente il cinematografo.



La parola del maestro non basta all'insegnamento: abbisognano mezzi sussidiari che rendano la sua parola più sensibile, più dimostrativa, più efficace. I progressi della scienza hanno migliorato sempre più questi mezzi ausiliari, e la scuola ha fatto proprio quanto le poteva servire per una maggior efficacia nella complessa sua funzione. Ho detto che le proiezioni luminose già formano il successo dei conferenzieri, nei vari argomenti delle loro esposizioni: e ora vediamo in che modo il cinematografo può venire in servizio alle varie materie della scuola popolare, favorendo i principi di ogni insegnamento.

È canone per l'insegnamento della lingua che ai ragazzi devono esser presentati oggetti reali perché li osservino, li considerino, e quello che osservano e considerano dicano ed esponano: e quale mezzo più dilettevole del cinematografo per abituare a ben osservare, a ben riflettere, a ben esprimere a voce e in iscritto ciò che si è osservato? Quanto non potrebbe riuscire efficace un po' di storia letteraria in quinta e in sesta col sussidio di scene luminose? Galileo o Dante; Petrarca, Mazzini o Manzoni non si possono presentare con le proiezioni? Non si possono far conoscere alcuni episodi dell'*Inferno* dantesco: il Conte Ugolino, Farinata, il Castello della Sapienza ecc., o alcuni episodi dei *Promessi sposi*: l'Addio di Lucia, La madre nel contagio, la Conversione dell'Innominato, La morte di D. Rodrigo ecc.? L'Epopea dantesca e i *Promessi sposi*, se convenientemente trattati, possono formare materia da scuola popolare, destando germi preziosi negli animi giovanili.

Vita del metodo geografico è la visione reale, l'osservazione, l'interpretazione del lontano mediante il vicino e l'osservazione del lontano stesso mediante immagini prese dal vero: e il cinematografo può avere largo campo e nella topografia e nella corologia e nella corografia e nella morfologia geografica.

L'interesse geografico non deve essere sostenuto solo dalle intuizioni o rappresentazioni sensibili, ma dai molteplici rapporti che esse hanno con le piante, con gli animali e con gli uomini: e il cinematografo risponde mirabilmente a ciò con le vedute di luoghi (monti, laghi, mari, fiumi, città, prodotti) vicini e lontani, di esplorazioni ecc. Sono consigliati i viaggi scolastici geografici; ma si può mai andare in America? E col cinematografo si vedono le varie città dell'America e delle altre parti del mondo con gli usi e costumi relativi, con la vita vera in movimento.

Testé a Roma Sir Ernest Shackleton ha tenuto una conferenza sulla sua esplorazione al Polo Sud, illustrata da cinematografie interessantissime rappresentanti la nave Nimrod nei suoi momenti più pericolosi, la vita degli esploratori e i passaggi polari più notevoli; nonché pinguini curiosissimi nei loro atteggiamenti, e il punto estremo raggiunto nell'emisfero australe! E tutto questo si può portare con le proiezioni fra ragazzi e giovanetti nella scuola popolare.

Vedere per descrivere, descrivere per rappresentare anche quello che non si vede, ma che sia in relazione con quello che si vede; passare da percezioni a immagini generali, da immagini generali a concetti, da concetti a classificazioni e rivolgere tutto questo a rischiarare i concetti popolari tecnologici, merceologici, il concetto agrario, il concetto dell'economia domestica e socia-

le: ecco il fondamento del metodo per l'insegnamento popolare delle scienze naturali e delle nozioni fisiche e chimiche. E quanto sussidio per questo insegnamento non apporterebbero le vedute scientifiche in rapporto: all'astronomia (fisica celeste, cosmologia, geologia, curiosità della terra nelle varie epoche); alla fisica (metallurgica, aerostatica, industrie diverse); alla chimica (alimentazione; elettrochimica, vetreria, ceramica, industrie diverse); alla biologia (razze umane, anatomia, fisiologia, istologia, zoologia generale e parassitaria, botanica generale e agricoltura)! Di grande aiuto all'insegnamento scientifico sono pure le vedute foto-microscopiche e radiografiche in rapporto alle varie applicazioni. Vedute simili nelle scuole popolari concorrerebbero a distruggere i pregiudizi e ad emancipare le menti, educando alla comparazione, all'esperimento, alla causalità, e ai molteplici legami dei fatti.

La Ditta Molteni di Parigi va preparando anche vedute scientifiche in rapporto alla matematica, aritmetica, geometria, algebra, quadri dimostrativi di pesi e di misure.

In riguardo all'insegnamento storico, le proiezioni luminose rappresentanti episodi, personaggi celebri, monumenti, costumi e civiltà fanno vedere quello che fu l'umanità prima di noi, creano il senso dell'osservazione umana, moltiplicano e vivificano i sentimenti per tutto ciò che appartiene all'uomo, esercitano la memoria su cose spaziali e locali, svolgono il ragionamento qualitativo, esercitano un'azione benefica sul carattere. Ma le vedute storiche nella scuola popolare non dovrebbero essere solo di carattere politico, bensì mostrare da tutti i lati il movimento storico: accanto ai grandi eroi, mostrare gli umili eroi della patria e dell'umanità.

Le gite magistrali archeologiche dei maestri romani sono indimenticabili. Ciò che mi è rimasto più impresso è la visita all'Auditorium appium (in vicinanza della chiesetta del *Quo Vadis*), splendida sala di proiezioni, veramente ammirevole, riassunto, per dir così, di quasi tutte le gite magistrali. Sfilarono su l'ampia tela i monumenti e i tratti principali della Via Appia da Porta Capena alle Paludi Pontine, così come sono ora e come erano in antico, ricostruite meravigliosamente; sfilarono le proiezioni delle Catacombe e dei principali riti cristiani che in quelle si compivano riprodotti da quadri di autori celebri. Com'è possibile dimenticare la scena rappresentante il fanciullo guidato dalla madre a baciare l'urna del padre nelle Catacombe? Nella sala dell'Auditorium era accanto a me un ragazzino che con tanto di lucciconi rimase vinto per le belle proiezioni a colori. Quale lezione più efficace e duratura di patriottismo? Come l'intuizione è il fondamento della cultura storica nell'insegnamento primario!

E le proiezioni possono dare notevole aiuto agli insegnamenti che porgono norme all'azione libera della persona: gli insegnamenti etici, giuridici, civici. Il De Dominicis dice: «Noi vogliamo che le scuole preparino alla vita, e ciò che meno nelle scuole si trova è la vita, e quanto ha attinenza con la vita». E l'insegnamento morale e civico il maestro può dare in forma attraente col sussidio di speciali scene luminose in movimento che rappresentino la vita e gli obblighi che essa impone, desumendone massime e precetti, che abbiano per gli scolari valore assoluto.

La rappresentazione dei fatti per mezzo dei quadri colpisce la fantasia e parla alla mente e al cuore spesso con maggiore potenza di quello che possa fare la sola parola: la morale in rapporto al Comune, alla Nazione, all'Umanità non può essere rappresentata efficacemente nella scuola popolare, oltreché da fatti veri, da soggetti cinematografici presi dal vero, rappresentanti il vero? Mettendo sott'occhio le scene della vita con la evidenza del loro significato morale, si ottengono certamente degli effetti educativi destinati a lasciare una benefica traccia, perché si desta l'ammirazione del bene ed il ribrezzo del male e si dà la dimostrazione diretta ed efficace dell'utile e del danno frutto di certe determinate azioni.

E quanto non concorrerebbero alla formazione del gusto artistico e del sentimento estetico industriale proiezioni rappresentanti plastica e scultura, pittura, disegni, incisioni, architettura e costruzioni, arti decorative?

E le proiezioni rappresentanti il lavoro agricolo e industriale (campi sperimentali, stabilimenti, opifici ecc.) non infondono l'amore al lavoro, la religiosità per il lavoro, che in oggi è per tutti e onora tutti?

Si dirà: ma col cinematografo e con le proiezioni si vuol forse rinnovare la scuola?

Se abbisognano all'insegnamento mezzi sussidiari, il cinematografo e le proiezioni luminose sono fra quelli che lo rendono, in rapporto come s'è visto a quasi tutte le materie, più sensibile, più dimostrativo, più efficace e che, con le riproduzioni reali, meglio avvicinano la scuola alla vita e ai suoi bisogni.

Estratti da: «Rivista di Pedagogia», Milano, V, 5, giugno 1910, pp. 147-155.

Domenico Orano

## *Il cinematografo e l'educazione*

(1910)

È convincimento radicato da qualche anno che il cinematografo possieda un non comune potere educativo.

Lo Stato nel bilancio per il Mezzogiorno (anno 1908-1909) ha stanziato una somma per i cinematografi scolastici ed il Comune di Roma ha ultimamente proposto, per iniziativa dell'attuale Amministrazione, l'acquisto di alcuni proiettori cinematografici destinati, così almeno si assicura, ad uso delle scuole.

Però di attuato non v'è nulla ancora, perché non può darsi il titolo ed il valore di applicazione cinematografica alle proiezioni fisse, adoperate, nella Scuola pedagogica di Roma, e in taluna scuola comunale di Milano, Torino, Firenze ed anche a Roma in quelle di via Palombella e Regina Margherita in Trastevere.

Non si tratta in fondo che della vecchia lanterna magica un po' perfezionata e messa in azione dalla corrente elettrica, mezzo di cultura scolastica che ha da tempo ampio e razionale sviluppo in Francia, in Svizzera e in Germania.

Le proiezioni fisse sono al confronto di quelle cinematografiche cosa assolutamente negativa. La cinematografia, suscitando agli occhi dello spettatore tutta la visione del vero dinamico, variato, rapido, esatto, finisce per diventare la distrazione più interessante dell'epoca nostra.

Le statistiche dei teatri cinematografici son lì a dimostrare il crescente, fortunato diffondersi di simiglianti spettacoli. Roma soltanto ne conta 70. Ormai anche i più lontani, i più difficilmente accessibili paesi di montagna, hanno il loro teatrino cinematografico.

Nessuno può sottrarsi al fascino della pellicola cinematografica: né l'operaio della sonante officina, né il piccolo borghese della cittaduzza provinciale, né il contadino analfabeta. Purtroppo le pellicole che si trovano in commercio, anche quelle che si dicono di arte o che riproducono quadri o scene storiche, sono la negazione o quasi dell'arte o della severa e rigida ricostruzione storica. Ora quello che di meglio si potrebbe fare, sarebbe il preparare delle pellicole cinematografiche realizzanti un alto scopo morale, improntate alla vivezza delle scene dal vero, suggestivamente educatrici.

Ma quali capitali non occorrerebbero per una simile impresa!

Le società che in Italia vengono via via costituendosi debbono per la ferrea legge della concorrenza seguire la corrente delle rappresentazioni scollacciate, fortemente drammatiche o improntate ad un fantastico paradossale e

teatrale, privo d'ogni carattere di finezza estetica e tanto meno morale. Anzi debbono – perché solo la speculazione le guida – eccedere nei soggetti, così da suscitare un maggiore interessamento da parte del basso gusto popolare.

N'è un esempio curioso una società fondata in Roma con capitali cattolici e largamente sovvenzionata da una cattolicissima banca. Accanto agli spettacoli cristiani d'occasione – alla frequenza dei quali sono molteplici gl'incitamenti nelle sacrestie, nei circoli cattolici, da parte dei parroci e sino dei predicatori – la Società imbandisce rappresentazioni romantiche di castelli, di grotte, di fughe, di guerrieri, di vendette, di tesori nascosti, che a null'altro riescono se non a solleticare il più puerile spirito del popolo, ad indebolire l'anima delle folle, che ha bisogno di ben altri esempi di vita e di storia, di ardimento e di passione, che non quelli che derivano da un presunto irreale medioevo cantato dalla letteratura a un soldo o raccontato nei romanzi di sedicesimo ordine.

E poi d'un elemento non sanno fare a meno sempre: DEL DELITTO [sic]. Il delitto è purtroppo nella vita e specialmente nella vita del popolo. Non è però tutta la vita. Né deve ovunque e sempre metter sotto gli occhi della massa popolare. È quindi dolorosa, angosciata questa perpetuazione dello spettacolo criminoso, del sangue!<sup>1</sup>

Non basta dunque la quotidiana realtà della vita, non basta l'aureola fosca, tragica, clamorosa, di cui la circonda la stampa, anche la sola manifestazione artistica che al popolo è dato oggi godere: il cinematografo deve insistere, ingigantendone i particolari, su di essa. Eppure se una campagna c'è da iniziare e da sostenere tenacemente in Italia è questa appunto: di eliminare per quanto è possibile, dagli occhi e dalle orecchie del pubblico, il fatto di sangue.

A Roma questa campagna dovrebbe apparire agli occhi di tutti: [sic] urgente, sacra, necessaria, perché il nostro popolo difetta completamente del senso dell'integrità della vita, perché gli italiani in genere e i romani in specie serbano la triste, feroce eredità del sangue, vena orrida che discende dalle oscure origini laziali, in cui tutto fu rapina, aggressione, sfregio e che i regimi sacerdotali materati di perversità inquisitrice e ostentatori di lugubri spettacoli, hanno ingrossato per via. Vi dovrebbe essere la censura, ma esiste essa? Certo in tutt'altre faccende occupata, non si dà cura di verificare se certe rappresentazioni ultra veriste siano – come sono – un eccitamento dei più bassi istinti latenti del popolo, un vero e proprio eccitamento a delinquere.

È dovere quindi di tentare un ben altro uso del proiettore cinematografico.

Io penso che questa e tutte le altre meravigliose invenzioni ed applicazioni della scienza moderna, debbano stimarsi piuttosto una mala cosa, se da esse non sia per derivare un beneficio a coloro che più degli altri, che più di tutti hanno bisogno di essere aiutati per uscire dalle tenebre truci, dalle quali non isorgono il faro luminoso della verità e della giustizia.

<sup>1</sup> Vedi «Riv. ped.», II, fasc. 8, p. 783, *Letteratura criminale e cinematografo* [Germania. *Letteratura criminale e cinematografo*, «Rivista pedagogica», II, 8, maggio 1909, p. 783 nella rubrica «Notizie», pp. 779-784].

Sia il cinematografo un altro mezzo d'innalzamento dell'anima popolare.  
Con l'appoggio dell'Educatore Roma ho al Testaccio tentato l'impresa.

\*\*\*

Il bisogno di sapere, di sognare, di assistere quasi da spettatore diretto alle scene storiche, ai drammi di altre classi della società, di vedere in una parola realizzati i sogni più immaginosi, che è latente in ogni essere umano, fa del cinematografo un mezzo poderoso, così di educazione quanto di corruzione.

Perché il popolo in genere ed i poveri in ispecie, mancano delle condizioni essenziali per le quali possano partecipare alla vita del libro, del teatro e persino della scuola e possano insieme ricevere il disciplinamento morale che dal libro scelto con senno, dalla rappresentazione teatrale di drammi, ispirati a nobili intenti e dalla scuola frequentata con assiduità, sogliono o possono venire. Privo di questi tre freni dello spirito, il popolo s'abbandona alla passione facile ad esorbitare del fattaccio di cronaca, e ciò sfruttano con abile astuzia di speculazioni i proprietari di sale cinematografiche, dando in pasto alla sovraeccitabilità dei pubblici rozzi, i drammoni a forti tinte passionali, le scene fantastiche a colori, non regolate da alcun gusto artistico o educativo e le scene comiche finali, d'un comico sgraziato, grottesco, al quale manca ogni sentimento eccitatore di correzione e tanto meno di addolcimento di costumi.

Il popolo manifesta tutto sé stesso, con gli ardori melanconici e gl'irruenti entusiasmi, con le sue fedi e i suoi feticismi, nella penombra di una rappresentazione cinematografica. Ivi si può coglierlo – e a me fu dato di farlo, nei tre mesi di esperimenti fatti – in tutto quanto ha di nobile e di puro, in tutto quanto ha di basso e di bestiale, ivi egli rivela l'immenso tesoro delle sue idealità e l'abisso fosco dei suoi istinti. Ad occhi e bocca aperta, questo pubblico segue, fissa, con crescente ansietà, pronto a condannare con urla frenetiche l'abbominio [sic] o l'applaudire gagliardamente lo spettacolo che gli si presenta, si agita e gli sfugge dinanzi, lanciato dallo stridio della macchina misteriosa.

È tipico il caso del popolano repubblicano del Testaccio, il quale assistendo in questa sala alla rappresentazione della morte di Marat, quando vede l'eroina della vecchia Francia, Charlotte Corday, colpire il cittadino nel bagno, si leva, brandendo il bastone quasi a colpirla e ad impedirle di uccidere il Tribuno.

È tipico anche il caso dei due vaccinari, i quali non seppero trattenere le lacrime allo spettacolo dei Carbonari del 1821.

Ora siccome nelle classi popolari gli istinti prevalgono sulla idea e sui nobili sentimenti, è chiaro che qualsiasi influenza eccitatrice degli stimoli più bassi dell'uomo, può decidere di conseguenze morali e sociali gravissime.

Al contrario, appunto perché istintive e quindi impulsive le classi popolari, esse hanno nel fondo una salutare ingenuità che può venir fecondata e plasmata da spettacoli, sia pure suggestivi, d'amore, di delitto, di forza, di passione, ma ispirati da un criterio morale che vada diritto al rimorso, al senso della giustizia, alla fede nobilitante della riabilitazione, al bisogno ideale della sanzione, a un



concetto insomma della vita che continuamente innalzi lo spirito e lo tenga salvo dal contatto dei sensi frenetici e selvaggi.

\*\*\*

È vecchio il desiderio di raggiungere con una forma piacevole uno scopo profondamente educativo. Molti letterati e anche non pochi attori, vagheggiarono nei secoli scorsi un teatro a vantaggio unico della educazione delle masse.

Di nuovo quindi, resta solamente l'inattuato ideale, di nuovo resta quella che taluni sogliono dire, irraggiungibile arma di moralizzazione.

La mancanza d'uomini che vogliano sacrificarsi interamente al bene altrui e le spese ingenti a cui occorre andare incontro per mantenere sempre rigoglioso il teatro popolare e infine, confessiamolo, la eccessiva fortuna di opere drammatiche tutt'altro che oneste, hanno fatto sì che molti parlino dei benefici del teatro popolare e pochi, o meglio nessuno, s'adoperino per attuarlo.

Il cinematografo viene in soccorso delle nostre buone intenzioni con una efficacia che noi stessi non aspettavamo. Il naturale desiderio dello spettacolo, le forze dell'anima che traggono alla ricerca di qualche oggetto, onde tener desta l'attenzione, il quasi bisogno comune di raccoglimento, trovano in esso una soddisfazione grandissima.

E senza per nulla nuocere al senso dell'arte, di quella grande arte spontanea che diede al mondo la tragedia greca, noi ci compiacciamo del cinematografo come del più docile strumento educativo.

Mentre un teatro anche avviato da mente severa può tralignare e quasi sfuggire per l'astuzia degli attori al controllo continuo dello spirito direttivo, il cinematografo non può ingannare chi lo impianta, lo istituisce, lo dirige con la ferma volontà dell'educazione delle anime. E a chi mi dicesse che più educativo e più morale ancora del teatro e del cinematografo è il discorso risponderai: non è vero. Non è vero, perché il teatro conferma una necessità psicologica, perché il teatro rivela la tendenza dello spirito verso la forma spettacolo. E noi servendoci del cinematografo tendiamo un tranello al teatro, ci liberiamo dei pericoli di esso, servendoci però dei medesimi mezzi di allettazione.

Il discorso può piacere, piace qualche volta, quando è la voce dell'oratore che lo innalza a forma teatrale, ma nulla conquista, appassiona, convince, come lo spettacolo. La simpatia dello spettacolo è uno di quei fenomeni che il pedagogo, lodando, dovrebbe sfruttare a vantaggio assoluto delle anime di cui vuole il nobilitamento. La simpatia dello spettacolo va sempre incoraggiata, perché è quella animazione pacifica che spinge l'uomo alla conoscenza del mondo. E i popolani la sentono profondamente. Chi ne è privo, invece, compiuto il proprio mestiere, si chiude in una bettola non desideroso d'altro che di prendere la millesima ubriacatura o non si giova neppure del giorno festivo per allungare un piede fuori del quartiere.

Ora per i fanciulli il cinematografo è anche superiore al teatro, perché può persino mostrar loro tutte quelle divine leggende che in un gioco incantevole di vedute conducono ad una realizzazione etica. Il cinematografo, anzi

che perdere la naturale tendenza al conoscere, la sviluppa, l'ingigantisce se vogliamo, perché conduce lo spirito non solo a fatti gloriosi e a meditazioni nobili, ma lo avvia agli studi della storia, delle scienze fisiche e naturali.

Io insisto sulla importanza della simpatia dello spettacolo, perché so quanto sollevi l'anima la conoscenza della grandezza del mondo. Non c'è vizio che sia colpa di poco discernimento, che non risulti dalla ristrettezza dell'anima.

Il Dostojewski [sic], quando racconta le sue *Memorie dell'ergastolo* [sic], si ferma più che altro a parlare del giorno in cui i detenuti ottennero di organizzare uno spettacolo. Perché tanta importanza a questo che per un ergastolano, per un uomo rotto a tutte sofferenze, può parere una sciocchezza? Perché il Dostojewski si è trovato dinanzi a un fatto che lo ha costretto alle più alte osservazioni. Egli soltanto allora capì cosa volesse significare offrire a uno spirito chiuso e magari abietto uno spettacolo nuovo, che in qualche modo assuma la fisionomia artistica. Egli conferma quindi che di nulla l'educatore deve così giovare, come della comune simpatia dello spettacolo.

«Dalla bellezza universale pregustai il sentimento dell'universale bontà». Dice il Nievo<sup>2</sup>, narrando la grande, la insuperata emozione che provò, quando fanciullo, uscito per la prima volta dalle angustie della casa, vide il mare e su di esso il tramonto. E cadde in ginocchio, come egli stesso dice, a simiglianza del Voltaire sul Grütli<sup>3</sup>, quando pronunciò, chinandosi dinanzi a Dio, l'unico articolo del suo credo.

Ma sono necessarie queste citazioni per dimostrare il valore che hanno sull'anima gli spettacoli grandiosi?

A noi resta soltanto il compito, è non so se sia piccolo, di essere ancora una volta grati alla scienza che ci porge un così largo aiuto. E a noi spetta di formulare sul cinematografo tutto un metodo educativo. Non basta godere della gioia del fanciullo, bisogna servirsi del divertimento per educare.

Divertire per divertire sarebbe poco, molto è condurre al bene senza la minima noia. Quella stessa ragione che muove il maestro a servirsi dell'abbecedario prima della grammatica, deve spingere noi a coordinare gli spettacoli cinematografici perché un fanciullo ritragga un vantaggio durevole, bisogna cominciare dall'abbecedario delle proiezioni semplici, dalle scene patriarcali per arrivare alle fantastiche, alle storiche e alle sentimentali. Occorre una graduazione lenta ed accorta che risponda in tutto e per tutto alla psiche infantile. Io credo, anzi che non convenga stancar troppo il fanciullo con eccessivi spettacoli.

Egli deve poter dimostrare d'aver compreso la cinematografia precedente per essere ammesso alle successive. Si desta così più che mai l'attenzione e si costringono i fanciulli a non perdere una parola di chi fa precedere da una lezione le meditate proiezioni.

<sup>2</sup> [Cfr. Ippolito Nievo, *Le confessioni di un italiano*, a cura di Simone Casini, Guanda, Parma, 1999, vol. I, p. 189].

<sup>3</sup> [Nievo cita un episodio che sarebbe avvenuto nel 1775: il vecchio Voltaire volle assistere allo spettacolo dell'alba vista dalla cima di un piccolo monte svizzero, e lì, emozionato, prosternandosi di fronte allo spettacolo della natura, avrebbe pronunciato parole di fede in Dio. Cfr. Ippolito Nievo, *Le confessioni di un italiano*, cit., p. 189].

L'azione che gli psichiatri hanno voluto esercitare sulla coscienza infantile per mezzo della suggestione, noi crediamo più raggiungibile con la rappresentazione. Spettacoli sentimentali non possono non aprire il varco al sentimento e gli eroismi e tutti gli atti di magnanimità non possono non lasciare qualche germe fecondo di bene negli uomini del domani. E poiché l'infanzia è l'età più facile al riso, noi non dobbiamo per nulla ostacolare questa beata forma di vitalità. Ma conviene dare il bando a quella ilarità meno che onesta, suscitata dalle miserie altrui o dalle altrui colpe.

Il fanciullo non deve sporcar mai la sua bocca con un sorriso meno che puro.

Ho potuto constatare che i bambini specialmente i più piccoli, raccontano con calore e felicità di particolari tutto quello che hanno veduto al cinematografo. Le scene fantastiche e simboliche, le fiabe esercitano invero una profonda suggestione sulle piccole anime ingenuie e le profumano di quella gentilezza e di quella grazia affettuosa che dà a sperare per l'avvenire dell'uomo, come molto dà a sperare la pianticina che fiorisce con un bel verde sin dalla prima fase del suo sviluppo.

Né vanno trascurate le cinematografie per adulti, perché noi crediamo anche molto possa acquistare in virtù colui che, invece di oziare per via, profonda l'anima nei misteri del mondo. Noi siamo certi che il cinematografo, questa scuola dell'avvenire, questo linguaggio universale, questo maestro chiaro dell'erudizione infinita, congiunto alle conferenze e sottoposto ad un metodo, possa eccitare al lavoro e alla gioia e mostrare quante miniere di virtù il più modesto degli uomini racchiuda nell'anima.

Quello del Testaccio è un esperimento, il quale ha bisogno dell'aiuto morale di quanti a fatti e non a parole s'interessano della scuola e della scuola popolare, ch'è in Roma – confessiamolo apertamente – un mito; un mito perché la scuola deve vivere nella vita e non essere una cosa morta, fuori delle aspirazioni, dei desideri, dei bisogni, delle finalità del popolo.

Se la scuola popolare esistesse, se la scuola laica così altamente proclamata funzionasse, noi non avremmo migliaia di ragazzi analfabeti, le scuole clericali a Roma non raccoglierebbero ancora venticinquemila alunni.

La cinematografia scolastica è una di quelle iniziative che in quest'epoca di ricchezze immani e di diffusa terribile miseria degli uomini, può dimostrare in piena luce il destino luminoso delle scoperte e delle applicazioni della scienza, essa è forse la sola – s'io non erro – che può avere per risultati la benedizione della scienza da parte del cuore redento e dell'anima emancipata degli umili.

«Rivista pedagogica. Pubblicazione mensile dell'associazione nazionale per gli studi pedagogici», Roma, II, 10, luglio 1909, pp. 956-961.

Natalina Baudino

*Le proiezioni luminose applicate  
all'insegnamento elementare*

(1911)

[...]. Il fanciullo non impara che per mezzo dei sensi e non è paradosso il supporre che i fanciulli nella scuola si acconcino talora ad ascoltarci, anche senza intenderci, come ascolterebbero una musica sconosciuta, o pel freno della disciplina, o pel diletto che la loro immaginazione sa trarne. [...]. D'altronde noi stessi non ci appaghiamo più di ascoltare le conferenze d'illustri oratori senza l'esca d'un'azione cinematografica o delle proiezioni luminose, poiché non sempre la parola penetra chiara nella nostra mente che è troppo affaticata, troppo distratta da mille cure per tener dietro a un lungo ragionamento. Vogliamo vedere, toccare anche: abbiamo bisogno di qualcosa che vinca l'infingardaggine della nostra mente, che fissi dentro il nostro cervello l'immagine della idea, prima ancora che giunga la parola a darla. [...]. Aristide Gabelli, precorrendo l'evoluzione del metodo didascalico, consacrava la formola della spontanea cooperazione della mente infantile nella scuola, raccomandando al maestro di «condurre il fanciullo a scoprire di per sé stesso la verità»; ma su che cosa s'aggireranno le sue indagini per le conseguenti deduzioni se non sul vero concreto o sull'immagine sensibile di questo vero? [...]

L'idea non penetra nella mente del fanciullo che mediante la sua incorporazione col mondo fisico; non si determina e si fissa con evidenza e chiarezza se non col sussidio delle immagini, le quali sono pascolo gradito all'occhio infantile, appunto per l'immediata azione del percepire che esse promuovono nel suo intelletto.

L'occhio, meraviglioso congegno di fattura divina, ha nell'educazione infantile un ufficio pari alla sua radiosa potenza, e come è specchio dell'animo nel riflettere le impressioni, così è per la via più diretta ed immediata per le percezioni che danno vita e materia al pensiero. Né basta: mentre l'intelletto intuisce e percepisce, l'anima vibra penetrando nelle regioni del bello, del vero e del buono, substrato dell'opera educativa.

Poiché tanto potere ha l'occhio nell'educazione del fanciullo [...] quando non è possibile presentargli realmente ciò su cui intendiamo richiamare la sua attenzione e esercitare la libera azione del suo spirito, diamogliene l'immagine fedele con le proiezioni luminose.

La lanterna magica. Chi non la ricorda? Su un bianco drappo misterioso

apparivano draghi, alipedi e volanti corsieri, poi bizzarri, grotteschi tipi del buon umorismo paesano; e noi, bimbi contenti si rideva, di quello schietto riso che fa buon sangue, ed è per l'infanzia fiamma avvivatrice dei buoni istinti. [...]

Quella lanterna magica che nei suoi mezzi e nei suoi fini era in perfetta armonia con le condizioni di vita e le consuetudini del tempo, penetrò, quasi spiraglio della vita mondana, nei collegi e nei conventi, a serenar lo spirito [...] delle manse educande sino a che, mutati i tempi, come l'antico teatro, passò dalle mistiche silenziose navate del convento alla piazza, donde, immutata, si ridusse a trastullare le rozze fantasie dei semplici abitatori sperduti fra le gole dei monti, oppure, provveduta di nuove lenti, sostituito al primitivo, modesto lumicino a olio il radioso foco di un arco voltaico, trionfa in più aperti campi, offrendo pascolo di utili svaghi a grandi e piccini, a dotti e ignoranti.

Oramai non v'è più lembo di terra, né valle, né monte, né fauna che, colto dall'obiettivo fotografico, non sia reso universalmente noto; non c'è più conferenziere che non ricorra confidente e grato alle proiezioni luminose per aggiungere attrattiva alla sua parola, non v'è più laboratorio scientifico, non istituto di alta coltura, ove la lanterna magica, vestita di nuove forme, con più dignità e decoro, non sia penetrata, occupando un posto di alta importanza per scientifici e razionali sistemi d'insegnamento, per la diffusione della coltura nelle caserme e negli istituti, fra i dotti come fra i plebei; a studio e sollazzo della mente; affermazione eloquente di compiuti ardimentosi viaggi, di pazienti indagini nei liberi campi del cielo, negli abissi del mare, nelle viscere della terra.

Quella modesta lastra, che parve un prodigio in mano a Daguerre, ha compiuto evoluzioni prodigiose; così che dalla camera oscura sono uscite un'arte e un'industria, sussidio potente al magistrato, al sociologo, al geologo, all'astronomo, al biologo. Tutti gli studi, tutti gl'insegnamenti se ne avvantaggiano, tutti i sentimenti dell'anima v'attingon i loro conforti e le loro ispirazioni. Noi sentiamo il bisogno di fissarvi non solo gli aspetti cari, ma i luoghi prediletti; viaggiando non ci basta la viva impressione che luoghi e persone fanno sull'animo nostro, vogliamo portarne dentro qualcosa di più per ravvivarne il ricordo.

L'immagine, penetrando per gli occhi dentro l'anima, vi risveglia sopite rimembranze del passato mesto o giocondo; e per essa si ripalpita ciò che è dolore o gioia, e chi ci fa sentire di non essere vissuti invano.

Se l'immagine ha su di noi il potere di risvegliare sensi e impressioni che il tempo cancellerebbe, se la fotografia esplica la sua azione benefica e meravigliosamente istruttiva in un campo così ampio, se tutto lo scibile umano se ne avvantaggia, perché non utilizzarla per la scuola e soprattutto per la scuola primaria? Perché inaridire le fonti ispiratrici del genio infantile con aride esposizioni di parole meno intese che ascoltate, mentre il bimbo, avido di sapere, chiede immagini e non frasi, cerca pascolo agli occhi più che suoni per gli orecchi? Penetriamo per poco nel suo cervellino e immaginiamone l'interno lavoro quando lo si interroga su cose ch'egli non vide mai. È un abisso fra il suo potere e la nostra richiesta: abisso in cui precipitano spesso la

simpatia per chi lo interroga e l'amore per lo studio: sovrani principi su cui si fonda l'opera della scuola. [...]

\*\*\*

Erano più di sessanta i piccoli frugoli, ma parvero ad un tratto resi seri ed immobili dal fascino che la nuova lezione esercitava su loro. Cessata l'uglia fastidiosa del sentir parlare di cose ignote che non possono ispirare alcun interesse, quei piccini sentivano finalmente che nella scuola si imparava qualche cosa e lietamente s'acconciavano ad essere istruiti. Discutevano fra loro delle cose vedute e di questa spontanea, libera, feconda discussione casa e scuola sentivano il beneficio. Se molti ancora, purtroppo, pur nel campo della scuola, sono gli oppositori, se troppi ancora infiorano il labbro d'un fine sorriso scettico e sapiente all'udir parlare dell'introduzione delle proiezioni luminose come sussidio efficace e indispensabile all'insegnamento, ripensando a quegli adorati piccini [...], agli ottimi risultati ottenuti, si scordano le lotte, le amarezze, si ritorna ridenti e sereni.

La fiducia è dovuta non solo all'eccellenza dell'idea, ma alla spontanea, favorevole accoglienza fattale dagli insegnanti della mia scuola. Maestri e maestre gareggiarono nobilmente per attuare il nuovo metodo d'insegnamento, superando con sacrifici d'opera e di denaro le difficoltà dell'inizio.

[...] Tutto era da fare; pure, dall'esposizione dell'idea, fatta sperimentalmente in una pubblica conferenza, alla sua attuazione, corse brevissimo tempo. Si tentarono le prime prove con un centinaio di belle fotofanie generosamente regalateci da Guido Rey [...]. Compilato un programma didattico delle principali lezioni che nelle varie classi devono essere illustrate con le proiezioni luminose, si formò l'elenco delle fotofanie che parvero più utili all'uopo. I cataloghi delle case estere suscitavano dei cupidi desideri, ma ragioni economiche ci costrinsero a frenare l'impazienza di acquisti troppo larghi, e considerazioni didattiche ci persuasero che l'opera artistica dello stesso maestro può con utilità grande sopperire alla bisogna [...]. Perciò, prima che dai cataloghi delle case industriali, il fabbisogno per le proiezioni luminose didattiche nella scuola elementare è utilmente indicato e preparato da chi insegna con intelletto d'amore, e sa come si deve procedere nell'insegnamento. [...]

\*\*\*

Dopo due anni di esperimenti non è più illusorio il giudizio che si può coscienzaosamente dare sui risultati ottenuti dall'introduzione delle proiezioni luminose didattiche, né il compiacimento è vanità personale. Solo pensosi del bene della scuola e preoccupati dalla necessità di un'attiva, efficace cooperazione per rialzarne le sorti e migliorarne le condizioni, ci è caro il poter dichiarare che le proiezioni luminose come sussidio didattico produssero i seguenti risultati:

Per gli alunni: 1. Attrattiva della scuola. 2. Ricchezza d'idee, di pensieri, d'affetti. 3. Agevolamento al comporre. [...]



Uno degli ostacoli maggiori all'insegnamento è la sperequazione delle intelligenze e della volontà. V'è il bambino perspicace che intuisce e intende quasi direi a volo, v'è il tardo che non intuisce niente, che non capisce mai, v'è lo svogliato, riluttante ad ogni eccitamento, v'è invece il volenteroso, che non solo ci segue, ma ci previene; chi studia per disposizione naturale, chi perché vi è forzato: chi ha memoria felice e chi non ne ha punto; chi è in casa coadiuvato dall'opera di un'amorosa, intelligente mamma, chi, poveretto, non ha alcuno che pensi ch'egli è soprattutto uno scolaro, e tutti questi agenti producono quella varietà imbarazzante di tipi che l'insegnante deve con fatica e delusione ridurre all'unisusono [sic], contemperando e adattando l'opera sua alle varie indoli, ai differenti gradi d'intelligenza, alla condizioni di varia natura de' suoi discepoli. [...]

Dinanzi allo schermo proiettante l'immagine di ciò che loro si vuol far conoscere, non uno degli alunni si mostra indifferente o svogliato o distratto: l'intelligente come il grullo, il pigro come lo studioso, tutti ad un tratto paiono fatti perspicaci e attenti, tutti consci ed entusiasti, perché tutti vedono ciò di cui si vuole loro parlare e tutti, senza distinzione e senza fatica, sentono d'imparare qualche cosa di nuovo, di utile, di bello. La lezione illustrata con le proiezioni era una festa per tutti e gl'insegnanti se ne valsero anche come mezzo di disciplina: scemarono sensibilmente le assenze, e, come già dissi, si videro alunni venire alla scuola anche sofferenti, spinti dal desiderio di non perdere la lezione "luminosa", come essi la chiamano.

Un immediato, benefico influsso di questo risveglio intellettuale lo si ebbe nel componimento. Quel tormentoso esercizio delle menti infantili costrette spesso a vaneggiare intorno ad argomenti ignoti e punto sentiti, parve ad un tratto fatto meno arduo e uggioso. I fanciulli scrivono e parlano volentieri di ciò che sanno bene e sanno bene solo ciò che videro e osservarono attentamente. [...] Bastarono poche lezioni perché, specialmente nella classe terza, ove il comporre presenta sempre le maggiori difficoltà, alunni e alunne gareggiassero nel diffondersi a scrivere con facilità e maggiore correttezza delle cose vedute nelle lezioni illustrate con le proiezioni. Che è ciò se non l'immediato scopo della scuola svolgere le facoltà intellettuali e dare la pratica della lingua? Avviare i fanciulli a pensare con la loro testa mediante l'osservazione sulle cose sensibili e esercitarli a esprimere oralmente e per iscritto i loro pensieri, non è forse lo scopo precipuo dell'insegnamento? [...]

\*\*\*

Ma perché le proiezioni luminose didattiche nella scuola primaria siano efficace sussidio all'insegnamento e a tutta l'opera educativa, è necessario: 1. Determinare classe per classe uno speciale programma didattico delle nozioni che, *non potendo essere date efficacemente col sussidio dell'oggetto reale*, debbono essere illustrate con le proiezioni luminose. 2. Possedere con sicurezza il metodo didattico consigliato da Aristide Gabelli per guidare il fanciullo a scoprire di per sé stesso la verità. 3. Trattare alternativamente argomenti di varia natura, benché sempre rispondenti al programma didattico. 4. Ogni

lezioncina sia in parte richiamo a ciò che insegnò nella precedente e parte d'argomento nuovo per l'alunno. 5. Prudenza didattica guidi a stabilire quando convenga o no dar notizie preliminari in classe su ciò che sarà argomento di lezioni con le proiezioni luminose. 6. Disporre che le lezioni non durino mai più di 20' nelle classi inferiori e non oltrepassino i 30' nelle classi superiori. 7. L'aula in cui si raccolgono gli alunni per le lezioni con le proiezioni luminose sia dell'ampiezza di una classe comune, perché nulla abbia di spettacolo da eccitarne la facile distrazione e sminuire loro in quel senso di rilevanza che la scuola deve costantemente ispirare. 8. Invigilare senza diffidenza sulla disciplina. Il buio necessario a render più viva e profonda nell'animo del fanciullo l'impressione dell'immagine riprodotta, potrebbe costituire un pericolo quando i fanciulli sapessero di non essere invigilati. L'oscurità però non è mai così assoluta da non consentire all'insegnante di vedere tutta la scolaresca, e s'egli avrà cura di stare alle spalle anziché di fronte agli alunni e con prudente discernimento li disporrà così da avere più vicini quelli di cui meno si fida, se non sapienza didattica saprà eccitarne lo spirito d'osservazione, indurli tutti a pronte, esatte risposte, così che tutti siano compresi da un unico pensiero: quello di vedere, osservare e saper dire, non avrà nulla a temere per la disciplina.

In due anni di esperimento, anche adunando più classi insieme, non si ebbe a deplorare il menomo disordine e la lezione con le proiezioni luminose fu sempre e per tutti un'esca potente e un mezzo disciplinare efficacissimo.

\*\*\*

[...] Nell'osservazione delle immagini proiettate lasciamoci guidare dall'alunno anziché guidarlo, confidiamo nel suo valore mentale, nella perspicacia del suo intuito, nell'agilità del suo pensiero, nella nascente sua forza morale.

Libertà e attività: siano dunque i fanciulli stessi gli scopritori delle cognizioni che si vogliono loro fare acquistare, dicano a gara il proprio pensiero su quel vero sensibile; centuplichino a quella luce parlante l'energia del loro spirito; guardino osservino, confrontino, deducano; non si rida dei loro ingenui spropositi; ma si correggano, maternamente affettuosi, rincorando. [...]

A giudicare dai programmi preposti, s'avrebbe ragione di sospettare che la quantità di cognizioni da impartirsi ai fanciulli che frequentano la scuola elementare e popolare, debba crescere in proporzione dello svolgersi di tutte le altre manifestazioni della vita moderna, come se il cervello infantile fosse divenuto più comprensivo e capace. In vero, gli attuali programmi fulgidi per l'eloquenza profusavi dal letterato, la dialettica del filosofo e il razionalismo dello scienziato, inducono maestro e alunno nella presuntuosa certezza di dover fare nella scuola elementare [...] insegnamenti gravi, di cui non si devono dare all'alunno che poche e chiare nozioni le quali possono virtualmente compendiarsi tutte nell'insegnamento della lingua nazionale, che costituisce il precipuo scopo della scuola elementare.

Ma insegnare a parlare e a scrivere una lingua implica un precedente e costante esercizio del pensiero, esercizio che trae i suoi argomenti da tutto ciò che più giova al fanciullo di conoscere, che è più inerente alle consuetudini della sua vita e che più efficacemente e più utilmente può provocare l'azione graduata e successiva della sua mente, eccitando col pensiero il suo cuore e la sua volontà.

Tutto ciò che può giovare alla ginnastica della mente infantile, promuoverne la percezione, l'intuizione e l'osservazione; tutto ciò che può fare sull'anima piccoletta una dolce impressione suscitare un affetto, dare un utile ammaestramento è quindi una materia proficua di studio. [...]

La dottrina è luce fulgente che illumina e avvalora, ma l'esperienza (non erroneamente chiamata "madre di sapienza") è guida prudente in ciò che concerne la vita del fanciullo, epperò non sarebbe inutile il contributo di donna colta ed esperta educatrice nella compilazione dei programmi di studio per la scuola elementare. I quali, comunque fatti, costituiscono la pietra miliare delle cognizioni da impartirsi, segnando il cammino per cui devonsi condurre gli alunni: luminoso cammino su cui convergono contemperandosi e integrandosi nell'insegnamento della lingua tradizionale, nozioni di varia natura come esercizio del pensiero più che inizio di studi scientifici.

[...] Nella prima classe, ove la mente del bambino si schiude a fatica e la parola di per sé sola poco vale a snobbare i cervellini ancora involuti nel sopor mattutino, gli si devono presentare sensibilmente tutte le immagini significate dalle parole ch'egli va imparando a leggere. [...]

Nella seconda classe, sciolto dal vincolo che nella prima classe pone il cosiddetto sillabario, l'insegnante può e deve ordinare le sue lezioni gradatamente e con tutte le norme suggerite dalla didattica. I soggetti riprodotti sullo schermo, avvivati dalla luce e da un sensibile ingrandimento, saranno vitale argomento di conversazione, purché non si scenda in troppi particolari scientifici, purché più dell'insegnante parlino gli alunni, gareggianti nell'esprimere liberamente i loro pensieri.

Se nelle prime due classi della scuola elementare il lento risveglio della psiche e dell'intelligenza infantile impone all'educatore un'assidua scrupolosa vigilanza sulla scelta dell'argomento e sul modo di trattarlo, più libero e ampio si fa il campo nelle classi successive, ove le chiare cognizioni acquistate e la conoscenza pratica della lingua parlata, permettono al maestro di fare qualche assegnamento sulla forma espositiva, senza però abusarne. [...]

Non v'ha intellettività cui la mente del fanciullo non giunga per mezzo dei sensi fisici, per quanto alta e complessa essa sia. Nessuna nozione gli riesce, ad esempio, più ostica di quella riguardante la struttura del corpo umano [...], eppure presentando a una scolaresca della terza o quarta classe un quadro luminoso rappresentante ingrandito dapprima, poi in dimensioni naturali, o il *cuore*, o l'*apparato digerente*, o il *cervello umano*, saremmo meravigliati dell'attenzione prestata da tutti gli alunni. Poche parole del maestro bastano a guidare i fanciulli alla denominazione di ciò che vedono, a dar l'idea iniziale delle più importanti funzioni del corpo umano. Ogni immagine luminosa, ap-

pena presentata all'occhio del fanciullo, è come una rivelazione: dissipa tutti gli errori e i preconcetti, dà la coscienza della realtà presentandola nella sua mirabile semplicità e, oltre a un tesoro di esatte cognizioni, induce nell'alunno la prima idea della sua personalità nell'affermazione del proprio io col: *vedo, tocco, comprendo*.

Una materia di studio che fino a pochi anni fa riusciva tra le più difficili e stucchevoli agli alunni, era la geografia, spolpata e dissanguata per modo da ridursi a una litania di nomi aridi, a cui non si associava nessuna idea, che non destava alcuna immagine, che non fruttava nulla, se non si toglie la fatica dell'alunno per mandare a memoria tanti barbari nomi senza annettervi un pensiero. Oggidì le cose sono alquanto mutate; ma il fanciullo non trae ancora da questo studio quel vantaggio immediato che lo può indurre a cercarlo come una piacevole occupazione dello spirito. [...]

Il fanciullo è facile all'entusiasmo e ponendogli innanzi agli occhi qualche viva immagine di bellezza naturale, presta attenzione così che, senza difficoltà, lo si può venir ammaestrando sulle cose che deve conoscere.

L'Italia è tutta intersecata da monti maestosi, non è quindi difficile il darne il concetto intuitivo generale; ma volendone presentare le caratteristiche e dare, ad es., l'idea d'un ghiacciaio o della sorgente d'un fiume o di un luogo alpino o d'una cascata o d'un ospizio o d'un rifugio, più che ad una definizione giova ricorrere alle proiezioni luminose. Colpiti dalla potenza del quadro luminoso, i fanciulli, come se li commuovesse al vero la bellezza di ciò che è loro presentato e si trovassero realmente di fronte a uno dei nostri colossi alpini, fra quelle immense rupi scoscese, in mezzo a quelle solitudini solenni e sentissero il misterioso fascino della poesia che vi spira, se ne stanno seduti a contemplare. [...] Il piacere dell'osservare nasce soprattutto dalla persuasione di godere insieme il bello e la verità. [...]. Con questo metodo pittoresco e scientifico insieme di studiare la geografia che Humbolt per primo additò agli studiosi, la nomenclatura geografica perderà l'antica aridezza e diverrà sussidio piacevole ed efficacissimo di educazione intellettuale e morale.

Se vi ha concetto difficile a rendersi intuitivo è quello della divisione del tempo. Il bambino, per l'insita tendenza che ha di ammirare tutte le cose, parla delle ore e dei giorni come se fossero materiali e intuisce in un suo modo tutto speciale, la misura del tempo e quella dello spazio. Spetta alla scuola di neutralizzare con prudenza didattica i preconcetti generati da questa tendenza, inducendo a poco a poco il fanciullo all'idea della causa concreta che produce il giorno e la notte e la divisione del tempo che ne deriva. Ma per dare il concetto intuitivo di questo principio scientifico, fondamento di molte altre nozioni, è indispensabile valersi della osservazione diretta di tutti quei meccanismi che l'industria seppe produrre per rappresentare i movimenti siderici, fino a che si possano con frutto presentare mediante le proiezioni luminose veri lembi di cielo.

“Miracolo nuovo da mostrare”, la macchina fotografica è giunta a penetrare le vie del firmamento, a strapparne i segreti, a presentarci nitidamente le meraviglie dinnanzi a cui nessuno può rimanere indifferente! [...] Io non

dimenticherò mai la dolce e profonda commozione che vinse l'animo di tutti quando si videro riprodotti sullo schermo lembi reali del firmamento con la cometa di Halley e, tra le stelle del "settentrional vedovo sito" segnato, come una scia d'argento, il cammino compiuto dalla stella polare in dodici ore! Dinanzi a così fulgida pagina celeste, quei fanciulli, alunni delle classi quinta e sesta, sentivano più che non intendessero, il meraviglioso e la verità, potenti coefficienti di educazione morale.

\*\*\*

Se il fine senso di ammirazione per le lontane bellezze del cielo non può pervadere tutte le menti e tutti i cuori, v'è una bellezza più immediata e più comune che interessa tutti i nostri fanciulli: la bellezza profusa dal genio che è la caratteristica delle principali città d'Italia.

L'immagine dei templi massimi, delle costruzioni antiche e moderne [...]; i monumenti storici, che dicono la parola dell'arte e il valore dei prodi, hanno sull'animo dei fanciulli una ben più efficace azione educativa che non una filza di aridi nomi di città e di luoghi che ingombrano la mente e lasciano freddo il cuore.

Mamme e maestri sarebbero meravigliati di scoprire come il bambino intuisca le prime lezioni di storia, come intenda quella frase sacramentale: "Erano mille e più anni". Alla mamma che gli parlava del nonno morto da tanto tempo, un bimbo chiedeva "se fosse vissuto coi Romani!...". Questa deficienza mentale della prospettiva storica ci induce a pensare che la notizia da darsi al fanciullo debba limitarsi a ciò di cui possiamo rendere sensibile il concetto. Valgano ad esempio le proiezioni luminose del Colosseo e del tempio di S. Pietro.

L'architettura caratteristica di questi edifici è così spiccata da sul vergine animo del fanciullo una profonda impressione, tale che essi non si confonderanno mai nella sua memoria. Nella loro forma, osservata colle proiezioni luminose, sentirà il *prima* e il *poi* che non ricorderebbe col solo sussidio della cronologia; e quasi inconsapevolmente, come penetrato dallo spirito della diversa civiltà dei popoli ch'essi rappresentano, intuirà nelle ciclopiche costruzioni romane la gagliardia di quel fiero popolo belligero e conquistatore del mondo, come nei templi della Cristianità, sentirà la poesia fascinatrice della Fede.

Fonte radiosa di sentimenti e di affetti, le proiezioni luminose danno altresì vita e luce a quadri rappresentanti scene familiari e scolastiche; a piccoli e grandi avvenimenti della storia contemporanea che, mentre educano potentemente l'animo del fanciullo, gli popolano la mente di sani pensieri, materia necessaria e utile pe' suoi componimenti.

Queste scene di avvenimenti scolastici e familiari saranno con più efficacia di azione e d'impressioni, rappresentate sullo schermo con la cinematografia, a cui sono affidati i futuri, augurati rinnovamenti dei metodi d'insegnamento, quando la fortuna economica della scuola sarà posta all'altezza del suo prestigio e della sua finalità. All'azione viva e palpitante della cinematografia, le proiezioni luminose suppliscono con la successività di quadri e di

scene affini, così che il fanciullo vede e sente l'argomento da trattare, come se il fatto si svolgesse realmente innanzi a lui. [...]

Soprattutto degni di essere proposti e rappresentati con le proiezioni luminose, come sussidio di educazione morale e intellettuale, sono le vicende di storia contemporanea; la storia cioè di quei piccoli e grandi avvenimenti cui è avvinto con gratitudine e commozione l'animo nostro e possono pure far palpitare i piccoli cuori dei fanciulli, perché di tale natura da essere facilmente intesi e sentiti. Alla declamazione retorica di fatti troppo lontani da noi e che perciò hanno più del mito e della leggenda, e sono pascolo della fantasia e non del cuore, è d'uopo sostituire il racconto particolareggiato dell'episodio, del fatto svoltosi in luoghi noti, fra gente non troppo diversa da noi, se si vuol influire favorevolmente sulle tenere menti dei fanciulli, che si affacciano vergini alla soglia della vita. Il bel gesto di Muzio Scevola e l'eroismo di Orazio Coclite, le Tarpee e i Curiazi non commuovono più e anche dai giovani si meditano solo quanto basta per prepararsi agli esami. È dunque doveroso il ritardare agli alunni della scuola elementare la conoscenza di popoli e di fatti antichissimi che giovano alla filosofia della storia assai più che non valgano a ricercare le intime fibre del cuore di un fanciullo, mentre la storia del nostro Risorgimento offre tanta messe di fatti educativi che consentono al maestro di scendere sul terreno pratico della naturalezza e della semplice bontà, delle virtù modeste e dei taciti sacrifici, degli slanci d'eroismo e dei forti, tenaci, propositi; orgoglio della patria memore e grata, serto di gloria imperitura d'una falange di prodi italiani vissuti tra noi e dei quali i nostri fanciulli sentono per ogni dove palpitare l'anima grande. La sentono nella calda parola del maestro, infiammato dalla poesia di un profondo e cosciente amor di patria; la sentono nei quadri luminosi che presentano sullo schermo prodezze di guerra e intime scene di lacrime e di lutto per la patria da redimersi, profili d'uomini e di donne consacrate dal martirio alla gloria e alla gratitudine; e tutto ciò non può non operare un'azione altamente benefica sull'animo dei fanciulli della scuola popolare. La quale, iniziandoli alla vita del pensiero e del cuore, deve con opera luminosa neutralizzare le male tendenze cui la famiglia proletaria, quando non le matura nel suo stesso seno, non sa opporre un argine sufficiente.

Amara contraddizione! Mentre i poeti cantano l'infanzia come il simbolo dell'incoscienza e dei sogni, i pedagogisti moderni la descrivono, e non sempre calunniosamente, egoista, dispettosa, sanguinaria, crudele; la società moderna s'agita per fondare nuovi istituti giuridici sotto l'auspicio di uomini di pensiero e di azione, istituti destinati a combattere la criminalità dei minorenni; tutti poi ad una voce elevano il grido di allarme contro la scuola che non educa, come se l'opera sua potesse neutralizzare in poche ore del dì le funeste conseguenze dell'ambiente e dell'ereditarietà, che accompagnano sovente il fanciullo dalla culla alla tomba!

Ma se la scuola non può operare miracoli in fatto di educazione, può e deve però cercare e attuare tutti i mezzi più efficaci ad avvalorare la sua benefica influenza sulla vita del fanciullo; può e deve promuovere e caldeggiare tutte quelle riforme di metodo e d'indirizzo educativo consigliate dallo studio,



dall'esperienza didattica e da un potente desiderio della felicità presente e futura dei fanciulli che la frequentano.

Purtroppo questa scuola risente tuttavia di un po' di vecchiume, sferriamola dunque da tutte le formalità che ancor la impigliano, tesoreggiamo dell'attività psichica dell'infanzia, confidiamo nella spontanea azione del suo pensiero, riscaldiamo colla visione delle immagini reali e con la fiamma della nostra fede e del nostro affetto quei teneri cuoricini, commoviamoli per tutto ciò che v'ha di bello e di buono, e nessuno dei fanciulli affidatici sfuggerà all'azione benefica della nostra fatica. [...]

L'immagine luminosa rappresentante fatti virtuosi ed eroici, bellezze naturali ed artistiche, mentre educa il fanciullo al bello che è lo splendore del Vero e del Buono, induce la sua mente a idee ed a pensieri difforni da quelli generativi dalle sue cattive tendenze e, commuovendo il suo cuore, lo avvia inconsapevolmente a migliorare la sua infelice natura morale. Molte azioni si commettono dal fanciullo per mancanza di riflessione – caratteristica dell'età – per impulsività ed esuberanza di temperamento; ma ve ne sono pure di quelle che dimostrano un certo grado di malizia, contro le quali è salutare opporre una più energica azione educativa della scuola, per cui tutti passano, dove tutti ricevono le impressioni prime e più durevoli, dove il metodo d'insegnamento prepara il modo di pensare di un popolo dal quale dipendono la grandezza e la felicità o il decadimento di un paese.

Le proiezioni luminose nella scuola elementare e popolare, se applicate con prudenza didattica e fiamma d'ispirazione, avvalorano l'opera educativa così da tenerla fonte di quella coltura popolare che scioglierà le plebi dalla funesta rozzezza che ancor le impiglia, combattendo non solo l'analfabetismo, ma ancora il semianalfabetismo, dissipando superstizioni e pregiudizi, suscitando il desiderio dello studio, del sapere e della virtù. Nessuna via è più vicina al cuore di quella che si percorre operando il bene dei fanciulli, e per quest'alta finalità, il Municipio di Torino volle quest'anno introdurle in otto compartimenti scolastici.

Valga il nobile esempio di ravvivare la fede nell'efficacia dell'opera educativa della scuola, a rafforzare i vincoli di simpatia operosa tra la scuola e la famiglia, a infonder nuova vita e a dare nuova forma all'insegnamento così ch'esso sia: «scintilla che scalda a parola che canta».

Estratti da: Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, Libreria Scolastica Nazionale, Roma, 1911.

Romano Costetti

## *Il metodo intuitivo nell'insegnamento religioso*

(1911)

Il metodo intuitivo consiste nell'impressionare i sensi ma principalmente *la vista* per arrivare alla comprensione dell'intelletto. Questo metodo organizzato nelle scuole dal Pestalozzi<sup>1</sup>, applicato ai suoi giardini d'infanzia dal Froebel<sup>2</sup>, è ora diventato universale. Infatti qual è quella scuola moderna che manchi dei pallottolieri, delle carte murali e degli altri oggetti d'Intuizione?

Però i cattolici non gli hanno fatto sempre buon viso. Mi ricordo che nel VII Congresso Cattolico Italiano tenuto a Lucca nel 1887, un certo Prof. Bottaro<sup>3</sup>, prete genovese dalle Idee larghe, propose che nei nostri educandati e nei nostri ricreatori si adottasse il sistema froebeliano. Scattò come una molla il Comm. Paganuzzi<sup>4</sup> il quale con quella foga, con quella irruenza e con quella eloquenza che gli è propria, inveì contro tale metodo, chiamandolo eretico, scomunicato e propulsore di materialismo, non potendosi – come egli giustamente diceva – avere delle rappresentazioni oggettive di cose spirituali e soprannaturali. Soggiunse che unica vittoria dei Consiglieri cattolici di Venezia era stata quella di impedire col loro voto che il municipio stesso mandasse una corona di bronzo alla tomba del Dott. Froebel. Queste parole pronunziate con veemenza concitata suscitarono l'entusiasmo dell'assemblea la quale proruppe in un-uragano di applausi. Quegli applausi, seppellirono naturalmente la proposta del povero Prof. Bottaro.

<sup>1</sup> [Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogista svizzero, influente educatore e riformatore del sistema scolastico, è uno dei fondatori della pedagogia moderna].

<sup>2</sup> [Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), pedagogista tedesco, noto per aver creato e messo in pratica il concetto di "Kindergarten" (Giardino d'infanzia, corrispondente all'odierna scuola dell'infanzia)].

<sup>3</sup> [Lugi Bottaro (1819-1904), sacerdote, insegnante nelle scuole medie, professore di antropologia all'università di Genova. Promotore di asili e istituti d'istruzione professionale].

<sup>4</sup> [Giovanni Battista Paganuzzi (1841-1923), avvocato, fu un esponente di rilievo nazionale del movimento cattolico conservatore e filo-papale].

Ad onta di questi applausi io rimasi nel mio scetticismo e pronunziai malinconicamente quel famoso verso: *Victrix causa Diis placuit sed victa Catoni*<sup>5</sup>. Infatti come chiamare eretico e scomunicato un metodo che collima esattamente colla genesi delle nostre idee e segue l'ordine delle nostre conoscenze? Chi non sa che le facoltà superiori partono sempre da un dato sensibile per esercitare le loro funzioni? In altri termini chi non sa che la sensazione è la materia prima che elaborata dalla intelligenza umana si trasforma in idea? Rammentate, o signori, quella stupenda terzina colla quale il divino Alighieri scolpisce in due soli versi tutto il sistema gnoseologico della scolastica: *Così convien parlare al vostro ingegno, il quale solo da sensato apprende ciò che fa poscia d'intelletto degno*<sup>6</sup>.

Ma se tutti i sensi sono validi ausiliari della facoltà intellettuale, la vista è il più prezioso di tutti. Essa infatti è il re dei sensi, è il più attivo di tutti perché agisce a distanza, è il più comprensivo di ogni altro perché percepisce gli oggetti più disparati e di ognuno di essi apprende non solo la esistenza, ma la dimensione, la figura e il colore<sup>7</sup>.

Queste idee, come intendete benissimo, mi ispirano un sentimento di profonda amarezza perché mi rammentano di aver quasi perduto il più prezioso dei sensi, la vista, e le mie parole mi pongono in una posizione abbastanza strana di fronte a voi poiché debbo farvi la figura di un fallito che ad onta della sua miseria si ostina a parlar di milioni.

Comunque sia se la vista è il più valido ausiliare dell'intelletto, anzi la via più ordinaria per giungere al medesimo, non sarà ragionevole impegnare la vista per arrivare alla percezione intellettuale? E se questo metodo è il più consentaneo alla psicologia umana, è molto più consentaneo alla psicologia infantile, perché il fanciullo vive soprattutto di sensi e popola la sua mente di idee perché tiene i suoi occhioni sgranati su tutto e su tutti. Questo metodo è insegnato da mamma natura ed è usato inconsapevolmente da tutte le madri anche più idiote, le quali indicando i vari oggetti al loro bambino, favoriscono lo sviluppo della sua intelligenza. Questo metodo quindi à tanto di barba ed esisteva parecchi secoli prima che il Pestalozzi lo disciplinasse con principi dedotti dalla scienza e dall'esperienza. Perfino babbo Orazio diceva fin dai suoi tempi: *Segnius irritant animos demissa per aures, quam quae sunt oculis subiecta fidelibus*<sup>8</sup>; il che vuol dire, in lingua spicciola che fanno più impressione le cose viste che le cose udite.

<sup>5</sup> [Lucano, *Pharsalia*, 1, 128].

<sup>6</sup> [Dante Alighieri, *Paradiso*, Canto IV, 40-42].

<sup>7</sup> Alcuni sostengono che l'udito sia superiore alla vista. Per rispondere distinguiamo i sensi come tali e come aventi rapporto colla facoltà intellettuale. Ebbene, la vista come senso supera in attività l'udito per le ragioni accennate qui sopra, ma in rapporto all'intelletto rimane in seconda linea perché essa rappresenta solo l'oggetto lasciandone l'interpretazione al senziente, mentre l'udito col mezzo del linguaggio, non solo rappresenta l'idea ma se ne dà l'interpretazione e perfino le sfumature. Ciò peraltro non menoma l'efficacia del metodo intuitivo perché esso abbraccia l'uno e l'altro senso e gli armonizza per modo che di essi si può dire con Orazio: *Alterius sic altera poscit opem et coniurat amice*.

<sup>8</sup> [Quinto Orazio Flacco, *Ars Poetica*, 180-181].

Ma qualcuno potrebbe osservare che se questo metodo è utilissimo per l'insegnamento profano non sarebbe altrettanto utile per l'insegnamento religioso, il cui contenuto non si presta sempre per una rappresentazione oggettiva e talvolta nemmeno per la figurativa. Ed io escludo subito per certe nozioni la rappresentazione oggettiva poiché per esempio non pretendiamo di far vedere al fanciullo, Dio, l'anima, la grazia ecc., ma possiamo ben usare la rappresentazione figurativa col mezzo di quei simboli che sono consacrati dall'arte, dalla consuetudine, dal convenzionalismo e che corrispondono a quei fantasmi che pullulano spontaneamente nella immaginazione dei fanciulli nel sentir parlare di certe cose.

E poi il Dio invisibile si è reso visibile sotto il velame della carne, è nato, vissuto e morto in mezzo a noi e quindi sfruttando gli elementi storici della religione, noi possiamo rappresentare i misteri deliziosi della sua infanzia, gli splendori della sua vita pubblica, le scene tragiche del suo doloroso martirio.

La Chiesa à sempre adoperato questo metodo e nel medio evo, in quel tempo di fede viva ed operosa, essa aveva tappezzate le pareti delle sue basiliche di una folla di immagini simboliche e di figurazioni storiche le quali servendo all'istruzione degli idioti furono chiamate la Bibbia dei semplici; *Biblia pauperum*. Il Concilio di Trento nella sua sessione vigesima quinta inculca l'uso delle Immagini come mezzo potente di istruzione religiosa e i nostri Vescovi Emiliani nelle loro famose *norme pratiche per catechisti* raccomandano le immagini e le proiezioni luminose a sussidio dell'insegnamento catechetico.

Ciò che ò detto finora serve a provare la legittimità del metodo e a vincere la diffidenza dei restii; voglio aggiungere qualche parola per dimostrarne i vantaggi preziosi e quindi per destare il più vivo interessamento a favore del metodo medesimo.

Rammentiamoci che ogni buon catechista si propone di studiare i mezzi per rendere la sua istruzione *chiara, facile e attraente*; ebbene l'insegnamento per mezzo della immagine raggiunge trionfalmente questo triplice scopo e ve ne unisce un quarto, *l'efficacia*.

*Chiara* – Spesso l'istruzione catechistica riesce astrusa perché alcune delle nozioni religiose sono troppo astratte, troppo trascendenti e troppo lontane da ciò che forma l'oggetto della nostra esperienza sensibile. Rammentiamoci, o signori, che lo stato di mentalità dei nostri coetanei è assolutamente positivo, perché nati in un ambiente saturo di materialismo e più positivo è quello dei fanciulli sia perché, come dicevo pocanzi, vivono principalmente di sensi, sia perché si trovano circondati dal trionfo della materia. Ora andate a parlar loro di Dio, dell'anima, della grazia; essi rimarranno li freddi, indifferenti, svogliati – come dinanzi ad un discorso di cui non si afferra il significato. Ma cercate di materializzare per dir così queste nozioni appoggiando la vostra parola con simboli adatti ed essi afferreranno subito ciò che è necessario sapere di quelle nozioni. Insomma coll'uso delle immagini l'insegnamento delle cose più astruse diventa chiaro. [...]

*Facile* – Per apprendere non basta udire o leggere una spiegazione ma ci vuole il ritorno della mente sopra se stessa per afferrare il nesso e il coordinamento delle cose lette od udite; insomma ci vuole la riflessione. Ma questo atto riflesso costa un poco di fatica e una gran parte dei fanciulli trascinati dalla loro naturale indolenza, sfuggono questa fatica o vi si assoggettano il meno possibile. Guardatelo nelle nostre scuole elementari ove pure s'insegnano cose che dovrebbero interessare il fanciullo ed interessano certamente i genitori; ad onta che i nostri poveri maestri si spolmonino dalla mattina alla sera, a capo di qualche mese metà della scolaresca avrà capito appena il 20 per cento delle cose spiegate. Ora figuratevi che cosa dovrà accadere nei nostri catechismi ove si insegnano delle cose spesso aride e difficili che non interessano materialmente il fanciullo e di cui purtroppo si disinteressano moltissimi genitori. Dunque bisogna risparmiare ai ragazzi questa fatica, bisogna metterli in grado di riflettere senza sforzo e questo si ottiene benissimo col sussidio delle immagini. Per vedere un'immagine non ci vuol fatica, basta avere due occhi in fronte, per comprenderne il significato non ci vuole alcuno sforzo perché il fanciullo vi è indotto dalla naturale curiosità; quindi l'insegnamento permesso dall'immagine è il più facile d'ogni altro.

*Attraiante* – La vista di un'immagine è sempre cosa suggestiva per tutti, ma dovrebbe essere anche più suggestiva per noi italiani i quali abbiamo raccolto dai nostri padri una ricca eredità di gloria artistica. Un fanciullo compra un libro o un giornale illustrato; vi garantisco che prima di leggere una riga del testo darà un'occhiata a tutte le figure. E questo non lo fanno soltanto i fanciulli ma lo facciamo anche noi adulti [...] con qualche mezzo secolo sul groppone. Osservate con quale avidità i ragazzi passano in rivista tutte le rappresentazioni figurative che fanno bella o brutta mostra di sé nelle edicole dei giornali e come tengano il naso incollato sulle vetrine dei negozi di cartoline illustrate, sia pure con pericolo di incontrarvi qualche cosa che riesca d'inciampo alla loro innocenza. Ebbene sfruttiamo questa smania, questa frenesia della immagine per insegnare ai nostri fanciulli i principi della fede e della morale; noi riusciremo ad istruirli divertendoli, ossia raggiungeremo lo scopo che si proponeva il dott. Froebel.

Ma ho detto anche che l'insegnamento per mezzo della immagine rende l'istruzione più *efficace* perché l'effetto ne sarà più duraturo. Riflettete che noi rammentiamo le cose in ragion diretta dell'impressione che ne provammo; ma l'immagine esercita sopra di noi una grande impressione poiché colpisce la fantasia e vi stampa un idoletto, un fantasma che quantunque svanito, un giorno o l'altro si ridesterà. Si o signori, senza ammettere coi materialisti le incrostazioni sulle pareti corticali del cervello, è certo che il fantasma rimane fisso nella nostra immaginazione e rivivrà del continuo in presenza di quell'idea cui è stato associato. Interrogate la vostra stessa esperienza. Avete mai pensato alla trasfigurazione di G.C. senza che la fantasia vi rammentasse la tela del divino Raffaello? Avete mai pensato al grande condottiero del

popolo ebreo senza che la fantasia vi rammentasse la grande statua di Michelangelo Buonarroti? Ora l'insegnamento per mezzo dell'immagine stampa nell'immaginazione dei nostri fanciulli il fantasma della figurazione presentata e questo fantasma indelebile o quasi, rende indelebile l'insegnamento impartito.

Ma quali sono questi mezzi d'intuizione che noi potremmo sfruttare allo scopo? Sono le immagini catechetiche: sono le carte murali; sono i libri di testo illustrati.

Ma il sovrano dei mezzi intuitivi sono [sic] incontestabilmente le proiezioni luminose. Se riesce efficace una piccola immagine in cromo di cent. 5x7, se riesce più efficace una carta murale di cent. 60x80 riuscirà efficacissima una immagine luminosa che in ragione della intensità della luce e della distanza dell'apparecchio dallo schermo può raggiungere delle proporzioni enormi. Anche tra i fanciulli vi sono dei miopi che non vedono distintamente una carta murale ma a nessuno può sfuggire una bella proiezione che misura 25 o 36 mq. di superficie.

Aggiungete l'apparizione istantanea del quadro luminoso sullo schermo che sembra quasi *una creatio ex nihilo* e la sua scomparsa pure istantanea che si direbbe una visione evanescente, e voi capite che tutto questo dà allo spettacolo una certa aria di mistero che conviene perfettamente ai soggetti religiosi.

Finalmente le proiezioni sono sempre accompagnate dalla parola viva dell'oratore che spiega il soggetto del quadro, mette in azione le figure immobili, le fa palpitare di vita, le fa rimbalzare dalla tela per imprimerle nella fantasia degli uditori. Con questo mezzo si ottiene più facilmente la penetrazione delle nozioni religiose nella psiche dei fanciulli perché vi si entra per doppia via, per quella della vista e per quella dell'udito; e voi capirete che è più facile impadronirsi di una fortezza in cui siano state, aperte due breccie [sic] che di un'altra in cui non se ne sia aperta che una sola.

Lancio una sfida che spero sia raccolta da qualcuno di voi: prendiamo venti fanciulli dello stesso sviluppo intellettuale e della stessa cultura religiosa. Dieci se ne diano a me e dieci ad altra persona; entrambi faremo loro la medesima istruzione catechistica, io colle proiezioni e lui senza. Al termine della lezione esaminerete i ragazzi e troverete, ci gioco la testa, che i miei dieci avranno capito più dalla mia parola di becero e di facchini che gli altri dieci dalla parola brillante e concettosa del mio competitore.

Ebbene, vi invito tutti o signori, ad utilizzare questo gran mezzo che raddoppierà come per incanto l'efficacia delle vostre lezioni.

Ma voi mi direte che il cinematografo è più efficace e più suggestivo delle proiezioni fisse. È verissimo o signori, il cinematografo aggiunge il moto alla rappresentazione figurativa e col moto la vita colle sue attrattive e colle sue passioni. Ma badate bene esso non potrebbe servirci per l'istruzione religiosa per una quantità di ragioni che mi guarderò bene dall'espervi. Ve ne accenno solo due; la prima, che è difficile accompagnare il cinematografo colla parola; la seconda è che le pellicole di genere sacro sono scarsissime e queste



poche sono per lo più profane, scenografiche e talvolta grottesche. Tuttavia anche il cinematografo potrebbe servirci allo scopo in via diretta, cioè come allettamento per attirare i fanciulli ai nostri catechismi. Se voi, egregi parroci, promettete loro una seduta cinematografica dopo la lezione catechistica il concorso si raddoppierebbe in un attimo perché con questa distrazione voi neutralizzereste quelle distrazioni molteplici che attraggono la domenica i fanciulli e che in gran parte li tengono lontani dal catechismo.

Ma io insisto sulle proiezioni fisse perché sole capaci ad appoggiare validamente le vostre istruzioni. Ormai per fortuna i proiezionisti non si contentano più e gli avversari delle proiezioni sono *rari nantes in gurgite vasto*<sup>9</sup>. Volete sapere dove si trovano questi ultimi? In una delle seguenti categorie: cioè: 1) *in quella dei misoneisti i quali fossilizzati nelle loro idee fanno il viso dell'allarme a tutto ciò che è nuovo*. 2) *in quella degli amanti del quieto vivere che riluttano al pensiero di un nuovo intrigo e di una nuova fatica*; 3) *in quella dei tenaci della propria borsa che allibiscono all'idea di sacrificare una lira di più per lo santa causa*. Chi di voi, signori, si collocherebbe impunemente in una di queste tre categorie?

Mons. Ketteler<sup>10</sup> à detto che se S. Paolo fosse vissuto ai suoi tempi, cioè alla metà del secolo XIX, si sarebbe fatto giornalista. Io non ò l'autorità del gran Vescovo di Magonza per asserire che gli apostoli se vivessero ai nostri giorni si farebbero tutti proiezionisti; ma posso affermare coll'accento della più profonda convinzione che se il ven. senatore Cesare Bianchetti<sup>11</sup> si trovasse in quest'alba di secolo, invece di percorrere le contrade di Bologna colla croce in mano per chiamare i fanciulli alla dottrina cristiana, si armerebbe della sua lanterna e correrebbe qua e là ad illustrare le sue stupende spiegazioni catechistiche colle proiezioni luminose.

Facciamolo dunque noi, signori. Se gli apostoli appoggiavano la loro parola colla forza del miracolo, noi che purtroppo non abbiamo la loro potenza taumaturgica, appoggiamola almeno coi miracoli della scienza!

«Luce et Verbo», Torino, III, 25-26, giugno-luglio 1911, pp. 271-276.

<sup>9</sup> [Citazione latina tratta dall'*Eneide* (I, 118) di Virgilio].

<sup>10</sup> [Wilhelm Emmanuel von Ketteler (1811-1877), vescovo cattolico, teologo e politico tedesco, esponente in Parlamento del Partito di Centro Tedesco, sostenitore dei grandi temi del cristianesimo sociale].

<sup>11</sup> [Cesare Bianchetti (1585-1655), Conte e Senatore bolognese, fondatore della Congregazione di San Gabriele di Bologna].

Saverio De Dominicis

*I mezzi ausiliari dell'insegnamento*

(1911)

La sola parola dell'insegnante e la sola volontà di profittare degli alunni non bastano all'insegnamento e al profitto. Abbisognano per l'insegnamento e pel profitto mezzi ausiliari. E son questi di varie specie.

Alcuni sono indispensabili per rendere possibile lo stesso insegnamento; altri son necessari per migliorarlo e renderne agevole e sicuro il profitto. Spieghiamoci.

La palestra per la ginnastica, gl'istrumenti e la materia prima per il lavoro manuale, gli atlanti per la geografia, e quanto, nelle scuole professionali, è necessario per l'apprendimento della tecnica delle varie professioni, appartengono alla prima categoria. È un vero miracolo che si chiede all'insegnante, allorché si vuole che insegni senza i mezzi che sono pure indispensabili per l'insegnamento [...].

Appartengono alla seconda specie quelli che valgono a rendere gl'insegnamenti sensati, chiari, dimostrativi, efficaci. Quali questi mezzi? Eccone i principali.

La presentazione diretta, immediata e naturale delle cose. Essa vale a render viva nella coscienza degli alunni la parola dell'insegnante ed è occasione agli alunni per osservazioni nuove, per nuove analisi e nuove sintesi.

La presentazione artificiale delle cose stesse; la quale può essere artificiale per modello o per schermi.

Le immagini delle cose [...]. Gli strumenti per esperimentazioni e per dimostrazioni [...]. Le passeggiate scolastiche, le visite a botteghe, a officine e a monumenti [...]. I viaggi per prendere diretta notizia di alcune cose. I diagrammi per semplificare graficamente dei concetti. Le tavole e i quadri sinottici per raggruppare o rendere comparative le cose insegnate. [...]

La scuola, oggi, e di tutti i gradi, non è possibile che sia fatta bene senza il sussidio almeno di alcuni di tali mezzi. Ma gioverà intanto e prima di tutto combattere un pregiudizio, il pregiudizio che quanto più una scuola è alta, tanto maggiore vi debba esser l'uso dei mezzi ausiliari, e che poco, al contrario, basti alle scuole basse, e che vi possano fin bastare solo la lavagna, la matita e la buona volontà del maestro.

Ebbene è vero l'opposto. Più una scuola è alta, meno si rendono necessari i mezzi ausiliari all'insegnamento; più una scuola è bassa, più abbondanti

invece vi si dovrebbero trovare [...] La mente progredita e matura può vedere e rappresentare quello che non ha virtù di vedere e di raffigurare la mente adolescente; e perciò è più logico che scarseggino e siano ridotti al solo necessario i mezzi ausiliari didattici nell'insegnamento superiore, anziché manchino o scarseggino nelle scuole per i ragazzi e i giovanetti.

Ciò chiarito, domandiamoci. Quali, per le scuole elementari e popolari, i mezzi indispensabili o ausiliari dell'insegnamento? Quali per le scuole medie inferiore e superiori? Quali per le scuole professionali?

La palestra per la ginnastica, gli strumenti e le materie prime per il lavoro manuale, tutto ciò che è necessario al disegno e al canto, sono mezzi ausiliari indispensabili. Per la lettura, la scrittura e la calligrafia, i cartelloni e le tavole murali oggi in uso non servono a nulla [...].

Nelle prime classi elementari, la lezione oggettiva richiede museo speciale e collezioni didattiche, e più ve ne sono, meglio è [...]. Richiede immagini murali di oggetti intuitivi; uno stereoscopio con figure adatte; e sarebbe tutt'altro che superfluo un microscopio solare per proiettare e ingrandire certi oggetti e un cinematografo per rappresentazione di grandi fatti e di belle scene movimentate.

A nostro avviso, il cinematografo può essere oggi mezzo ausiliario prezioso nelle scuole elementari e popolari. La lezione oggettiva, di qualunque specie essa sia, riguardi essa l'uomo, il mondo o la società, riguardi scene affettive o morali, può essere da esso reso sensibile e interessante. Laddove il singolo oggetto della collezione didattica presentato all'alunno rimane, nel miglior dei casi, privo di movimento o di colleganza con altri oggetti, il cinematografo dà visione di cose e di scene in movimento, e mirabilmente allarga il campo delle intuizioni; esso giova altresì all'alunno per la visione di usi e costumi, di scene storiche, e rappresenta quindi per tutte le materie dell'insegnamento elementare un mezzo ausiliare bene adatto per nutrire la vita mentale, l'immaginativa e i sentimenti degli alunni.

Ma occorrono specialmente per le scuole elementari e popolari cinematografi costruiti secondo i fini e i bisogni di tali scuole: il cinematografo non può sostituire le collezioni e il museo scolastico ma può completarli, migliorarli, allargarli, se costruito con veri intenti scolastici. Nessuna scuola, nessun gruppo di scuole rurali od urbane dovrebbe oggi mancare di cinematografo scolastico.

Questo bisogno noi rilevammo parecchi anni fa e speravamo veder sorgere nel nostro paese una nuova industria scolastica. Pur troppo noi aspettiamo che altri faccia, e continuiamo a fabbricare e a riempire le scuole elementari di materiali didattici di poco valore e di poca efficacia.

Estratti da: Saverio De Dominicis, *Scienza comparata dell'educazione. Vita interna della scuola*, Abele Boerchio, Pavia, 1911.

Achille Loria

*Una lodevole iniziativa*

(1911)

Quanto più l'insegnamento veniva perdendo l'impronta aristocratica per discendere agli strati sociali più diseredati del sapere, tanto più i suoi metodi dovevano in correlazione mutarsi ed arricchirsi di processi dapprima inauditi. Invero il rigido insegnamento classico, che si rivolge unicamente alla ragione e procede attraverso gl'implacabili sillogismi, mal poteva adattarsi alle menti popolarie incapaci a seguire i meandri della logica astratta ed avida piuttosto di palpabili dimostrazioni. Perciò l'elemento logico e razziocinante doveva assumere nell'insegnamento una parte sempre meno ragguardevole, di quanto invece dovevano prevalervi le forme didattiche più materiali e concrete, il bozzetto, l'esposizione, la visione degli oggetti e delle loro scambievoli relazioni. Ma frattanto, ed anche più efficacemente, l'insegnamento giovavasi di più squisite invenzioni, quali la fotografia ed il cinematografo. Già la fotografia erasi adottata con grande successo quale strumento didattico, e, cosa notevole, più specialmente in quei paesi, che noi siamo avvezzi a considerare più sordi alla voce della civiltà. Così mi rammento di aver notato all'Esposizione di Parigi del 1900 una serie di fotografie a colori su lastre di vetro, disposte attorno ad un perno girante, e designate a rappresentare ai giovanetti delle scuole tutti gli orrori dell'alcoolismo.

Ma la fotografia ha fornito all'insegnamento un ausilio anche più ragguardevole grazie al cinematografo, che già s'intende, e molto opportunamente, sfruttare ad intento didattico. Di tale concetto si è fatto fervido apostolo il prof. Levi Morenos di Venezia<sup>1</sup>, il quale vorrebbe che il cinematografo si usasse a documento educativo ed istruttivo, o ad illustrazione delle manifestazioni più varie della vita animale e vegetale. E già stiamo per avere un cinematografo pacifista, che darà alle aspirazioni più sante della nostra età il più palpabile e luminoso commento, schierando in bell'ordine innanzi agli sguardi del pubblico tutti gli orrori della guerra o della strage. Mai io vorrei inoltre che il cinematografo descrivesse le nefandità dei tuguri e delle soffitte, delle zolfare e delle miniere: che sarebbe questo il modo più efficace a diffondere negli animi l'obbrobrio di cotali enormezze [sic]. Per esempio, un cinema-

<sup>1</sup> [David Levi Morenos (1863-1933), insegnante di storia naturale, botanico, pedagogista e filantropo veneziano, esperto di flora ed economia peschereccia].

tografo il quale descrivesse i costumi e le miserie dei contadini dell'Agro Romano farebbe più per la redenzione di quella nobile e sciaguratissima plaga, che non tutta una miriade di articoli e di conferenze arroventate o di ponzanti Commissioni governative.

Ora, data la grande e crescente importanza, che la fotografia, il cinematografo, le proiezioni luminose, vanno assumendo nel sistema della didattica moderna, e in ispecie della didattica popolare, era perfettamente logico che le associazioni più tenere della istruzione nelle più dimesse sue forme si preoccupassero del modo più adatto a fornirle dell'apparato tecnico necessario. Ma qui appunto gravi difficoltà si opponevano a motivo delle imperfezioni della mano d'opera nazionale, frutto esse stesse di un sistema didattico per molta parte arretrato e inadatto. Sembra, invero, che noi qui ci avvolgiamo in un circolo vizioso.

L'istruzione popolare, a poter penetrare efficacemente nelle vergini menti del volgo, ha d'uopo di diapositive possenti e magistralmente preparate. Ma appunto a tale preparazione mal si confanno le nostre popolazioni lavoratrici nutrite di un'istruzione incoerente, astrattissima, e, ciò che è peggio, deficiente nell'aspetto professionale. Da codesto circolo, due soli sono i modi di uscita: o cioè che le associazioni dedite all'istruzione popolare riformino l'insegnamento popolare sovra basi nuove e più precise, che pongano gli operai nostri in grado di fornire i nuovi strumenti didattici, o che esse si addossino la produzione diretta di siffatti strumenti, organizzandola secondo i propri scopi superiori.

Né v'ha alcuna ragione perché debba prevalere l'uno o l'altro di questi due metodi che possono pacificamente coesistere con vantaggio comune. Ma non è men vero che, mentre il secondo metodo può immediatamente adottarsi, il primo è invece, nelle condizioni odierne dell'insegnamento popolare, impossibile, per la incapacità di questo a formare una squisita ed addottrinata maestranza. Perciò immediatamente è forza ricorrere al secondo metodo, od alla produzione diretta degli apparati didattici più evoluti; senza che possa escludersi la speranza che appunto il miglioramento derivante da questi metodi più squisiti e dall'universale fervore di impulsi, all'istruzione popolare, riesca alfine ad affinare le menti dei nostri operai ed a renderli adatti alla produzione dei mezzi didattici perfezionati.

Ecco perché io applaudo di gran cuore al disegno di codesta rispettabile associazione e veggo in esso la sola strada di uscita da una contraddizione altrimenti inestricabile. Ed applaudo con tanto più intenso fervore, quanto che veggo per tal guisa attuarsi con intenti democratici dei metodi che fin qui erano usati a scopo aristocratico e sfruttatore. Fin qui infatti era costume riserbato alle grandi coalizioni d'imprenditori d'annettere alla produzione della merce compiuta, quella della materia prima, all'intento di vincere più facilmente nella concorrenza i produttori più deboli, inadatti a simili concentrazioni. Ebbene è assai lodevole che un tal metodo, fin qui usato dai *trusts* onnipossenti a scopo di accaparramento e di lucro, sia invece imbrandito dai sodalizi didattici allo scopo eminentemente democratico della universalizza-

zione del sapere, o che si torca a stromento della pace e del bene quella che era stata finora un'arme di guerra e di sterminio.

Che una tale organizzazione debba presentare difficoltà tecniche non lievi è ciò che niuno oserebbe contestare. Ma tuttavia non conviene nemmeno esagerarne le difficoltà. Basterebbe infatti ad assicurare la riuscita della nuova impresa, che alcuni volenterosi anticipassero il capitale necessario al primo installazione, ricevendo in contraccambio un certo numero di azioni, e che poi si fondasse una prima officina cooperativa, in un centro ove per avventura si trovasse un manipolo di lavoratori capaci. Questi dovrebbero ottenere immediatamente, oltre ad un salario, una partecipazione al profitto dell'impresa: ma si dovrebbe però stabilire che codesta parte del profitto avesse ad impiegarsi in acquisto delle azioni, fino al totale loro riscatto dai primi sottoscrittori. Per tal guisa il capitalista dovrebbe intervenire nulla più che all'inizio della nuova impresa, la quale finirebbe per essere esclusivamente ed essenzialmente operaia. Tale per somme linee, potrebbe essere l'ordinamento del nuovo istituto, al quale auguriamo che la scienza sia madrina, il disinteresse padrino, altare il civile progresso e che sotto le navate delle nuove scuole del fatto, s'incalzino numerose ed assidue le nuove genti assetate di sapere e di verità.

«L'insegnamento professionale», Torino, 4, agosto 1911, pp. 1-3.



Corrado Bressan

*Il cinematografo nelle caserme*

(1912)

Fra le grandi invenzioni scientifiche, quella del cinematografo può senza dubbio vantare il primato.

Nessuna creazione per quanto utile e geniale, riuscì, come questa, ad interessare in così breve tempo e senza eccezione, il mondo intiero.

Quest'apparecchio va ogni giorno più acquistando prestigio e le sue proiezioni animate quando riescono perfette destano in tutti una specie di fascino.

[...] Come mezzo di passatempo dunque ora che il cinematografo impera sovrano, la lanterna magica vale ben poca cosa. Ma non solo come mezzo di passatempo, ma con le diverse sue applicazioni è riuscito a conquistare l'apogeo della gloria. Questa nuova arte che per quanto ancora nell'adolescenza ha preso profonde radici e si è andata tanto sviluppando, quest'arte che racchiude in sé oltre al dilettevole per la ricreazione quotidiana di migliaia di persone anche l'utile, colle diverse sue applicazioni e specialmente nel campo scientifico, ha spinto uno dei suoi rami anche nelle Caserme. Là, dove per ore e ore il nostro soldato apprende ad essere quello che ha dimostrato di essere nelle nostre nuove terre Libiche, là dove meno ci si aspettava di vedere penetrare e sorgere questa manifestazione del progresso, là appunto vediamo che prende viepiù piede e dà ottimi risultati.

Non è molto tempo che io stesso ho assistito in Torino alla nobile iniziativa di un capitano del 500° fanteria di linea. Incaricato dal Comando del Corpo d'Armata di tenere delle Conferenze di indole istruttiva e morale ai soldati della guarnigione, egli aveva ottemperato a quest'ordine con tutta la pazienza e la buona volontà di cui disponeva. Ma per quanto, pedestremente (mi si passi la parola) egli cercasse di spiegare gli esempi che portava, si dovette accorgere che la sua parola purtroppo rimaneva ostica per le non acuminata menti della massa dei soldati, che il più delle volte non era compreso e che, come sempre accade in simili imprese, quando si deve parlare ad un pubblico che difficilmente comprende bene, anziché avere l'attenzione si trovava dinanzi una riunione annoiata. Riunione che se certamente non fosse stata costretta a starsene là per ubbidire ad un ordine categorico, avrebbe disertato in massa la sala e si sarebbe sparsa per le osterie adiacenti alle Caserme.

Comprese tutto ciò, il colto Capitano, e pensò che uno solo forse sarebbe stato il mezzo adatto a richiamare l'attenzione del suo pubblico: le proiezioni.

Ma i mezzi mancavano, e dovette accontentarsi per i primi tempi di usufruire dell'avo del moderno apparecchio, la lanterna magica.

Ricordo ancora con piacere il mormorio represso di soddisfazione e di gioia puerile di quei cinquecento soldati, stipati nell'ampia sala davanti allo schermo bianco che si rizzava nel fondo improvvisamente costruito con un lenzuolo. E quando nell'oscurità della sala fra il silenzio assoluto, risuonò la voce del capitano che parlava quella sera delle guerre del Risorgimento, e sullo schermo bianco apparve la riproduzione delle sue parole, mille occhi, non più sonnecchianti come nelle sere precedenti, ma attenti, si fissarono su quel lenzuolo. E per la prima volta si ebbe il pubblico assorto, il pubblico quale è quello trascinato dalla facondia dell'eloquente oratore.

Certamente le proiezioni di quella preistorica lanterna magica che, fino a quel giorno forse era stata dimenticata e aveva dormito sonni profondi relegata in qualche soffitta, lasciavano alquanto a desiderare, ma la prima idea era lanciata, il dado era tratto, e aveva ottenuto il favore del pubblico.

E con quanto piacere, vidi io stesso i soldati, che le sere antecedenti cercavano tutti i mezzi possibili per esonerarsi dall'essere comandati alla conferenza, pregare di potervi andare, quanti ricorsero a sotterfugi per potersi unire, non visti, ai compagni prescelti e godersi quell'ora di dilettevole istruzione!

Ma quello non era ancora l'ideale dell'egregio Capitano. Egli desiderava qualche cosa di più, avrebbe voluto far passare dinanzi ai suoi soldati che lo ascoltavano ora con piacere, qualche episodio vivo, reale, delle battaglie che giornalmente spiegava loro, e i suoi sforzi, i suoi intendimenti furono raggiunti.

Molti ufficiali, fra cui lode speciale va data al Colonnello Lisi Natoli, ora in quelle terre ardenti che palmo a palmo i nostri prodi contestano al nemico, fecero loro l'idea lanciata e in parte iniziata, e con mezzi propri, aiutati in ciò da altri acquistarono un macchinario completo che potesse servire allo scopo prefisso.

Il conferenziere poté in tal modo estendersi in aneddoti che proiettati sullo schermo acquistavano vita, e restavano impressi nella mente dei soldati più che la nuda parola; e chissà quanti oggi fra le dune africane, assistendo ad avvenimenti reali, ricordano nei brevi istanti di tregua le gesta gloriose degli antenati, che per iniziativa dei superiori videro come se realmente quei fatti si fossero svolti dinanzi a loro. E quanti ancora freschi di quelle visioni acquisteranno nuova lena dopo le fatiche di un combattimento per imitare i predecessori!

E non solo su fatti di guerra cadde la scelta delle films da parte del conferenziere. Egli seppe, con quel discernimento d'artista che gli è proprio, trovare proiezioni adatte alle conferenze di agraria che teneva, e con il mezzo soltanto della cinematografia riuscì ad ottenere in poco tempo quei progressi nei suoi allievi improvvisati, che certamente la sua parola e la sua scienza sminuzzata non avrebbero potuto mai raggiungere.

Ecco quindi una nuova applicazione di questa arte che man mano va sviluppandosi, applicazione che dal nostro punto di vista crediamo utilissima, specialmente quando si pensi che in ogni Caserma si tengono conferenze di

ogni specie dinanzi a centinaia di giovani, che se non fossero lusingati dalla distrazione di un'ora dilettevole che inconsciamente per essi è loro più che utile necessaria, non presterebbero attenzione, e stancherebbero con la loro irrequietezza la persona preposta al loro insegnamento.

Siamo convinti che l'iniziativa felice dell'egregio Capitano di cui ci sfugge sfortunatamente il nome, e l'aiuto finanziario di molti altri abbiano a trovare numerosi imitatori, e che anche questo sia un nuovo metodo fra gli infiniti altri di istruzione fra le masse. E che la cinematografia che già tanta strada ha percorso continui con questi mezzi a progredire nel cammino glorioso in cui si è posta.

«L'illustrazione cinematografica», Milano, I, 5, 15 marzo 1912, pp. 254- 255.

Carlo Monticelli

## *Il cinematografo come divertimento popolare*

(1912)

In Italia non si fa nulla per l'educazione del popolo. Oggi l'opinione pubblica comincia ad agitarsi un poco per qualche questione scolastica, e tutti sappiamo le "querele" dei maestri per la miseria dei loro stipendi; ma per qualche scuola di più, per qualche diecina di lire accresciute al bilancio comunale dell'istruzione, né il popolo diventerà più gentile, né gli amici del popolo potranno cantare il *Te Deum*. Ci sono strati d'ignoranza così profondi e così massicci nella configurazione intellettuale del Bel Paese (prodotto di secolari sistemi) che due generazioni di uomini non basteranno a dissodare il terreno. E quando il terreno sia stato un poco dissodato dalla istruzione elementare, siamo ancora da capo. Bisogna seminare; e seminare delle buone idee, e coltivarle, e raccogliere e farle digerire agli stomaci non abituati, finché l'idea sia diventata sangue della nuova vita popolare.

Quei quattro cojussi d'alfabeto di cui ci contentiamo oggi, non fanno che imbaldanzire quel che resta della vecchia ignoranza. Che giova tingere d'inchiostro le orecchie dell'asino, se l'asino resta asino?

Male provvedono dunque quegli amici del popolo che pensano soltanto all'alfabeto, perché male provvede chi non provvede abbastanza. Meglio andare a piedi che viaggiare in una barca che fa acqua o in una carrozza di velluto con le ruote disuguali. La scuola è un grande strumento di coltura, ma non è il solo, e nemmeno il più efficace. Certo non è il più seducente, specialmente in campagna dove il bisogno e l'indole un po' selvaggia della gente attira i ragazzi ai campi, ai boschi, a far tombole sul prato in compagnia dell'armento. Ha un bel suonare la campana: a scuola, a scuola!... io sento come i massai e le massaie benedicono quella campana! E poi si noti che la scuola piglia per poche ore al dì, per pochi anni nella vita e che l'insegnamento suo, specie per tutta la parte teorica, è moralmente sterile e incapace di svolgere un solo affetto, che non sia un senso di dispetto e di noia. Chi pensa alle altre ore che restano libere, a tutti gli anni in cui l'intelligenza torna a irrugginire, a tutte le maligne influenze che si sovrappongono a quel poco alfabeto e non fanno che stillare del veleno in quella piccola screpolatura cerebrale che il maestro del villaggio a furia di picchiare (oh! se picchia!) riesce qualche volta ad aprire nella scatola ossea del suo piccolo selvaggio?

Noi, uomini teorici, siamo chiacchieroni solennissimi. Noi facciamo le no-

stre belle relazioni, redigiamo i nostri tabelloni statistici, predichiamo dai nostri pulpiti di carta come tanti padri Segneri della pedanteria, ma quando si tratta di fare, siamo come i topi della favola, che volevano attaccare il campanello al gatto. Siamo dottissimi poltroni, a cui le idee alle volte non mancano: tutt'altro, anzi, non c'è nessuno che abbia più idee di noi, specialmente dopo pranzo, dopo un buon caffè moka, tra i fumi d'una sigaretta. È l'iniziativa che ci manca...

Dalia mia finestra qui in campagna, dove sto scrivendo, l'occhio si stende sopra una bella pianura popolata di paesi e di ville. La primavera esce: le piante sono splendide di gemme: il verde si stende a perdita d'occhio; la terra è buona e generosa pel povero che la lavora; ma noi, uomini colti ed amanti dell'istruzione, che scriviamo in sua difesa, che cosa abbiamo fatto dal '70 a questa parte, pel buon popolo di campagna?

Il contadino lavora come prima, cioè, parlando con poco rispetto, lavora come una bestia: è rozzo, ignorante, superstizioso come prima: mangia male, beve male, parla male, pensa male e tutto quello che ha perduto in semplicità e buoni costumi, l'ha guadagnato in malizia e in desideri che nessuno sa soddisfare.

La scarsa coscienza dell'uomo voi la vedete nel modo con cui egli si diverte. Da tre giorni son qui i coscritti della leva, tutti bei giovinetti che potrebbero conquistare il mondo. O beati vent'anni, quando si godeva di un nonnulla, si rideva e si ballava e si faceva all'amore! Ebbene, questi giovanotti a ciascuno dei quali la tenera mamma ha messo in tasca un marengo per scacciare la malinconia, da tre giorni son qui a imbestialirsi all'osteria. Vedete come fanno per imbestialirsi! Cominciano a bere all'alba, ed è acquavite, due bicchieri a testa; poi fanno portare il litro di vino; poi mangiano a crepapancia, fumando sempre col boccone e col vino in bocca; poi escono a fare un giro nel paese e vociano, come buoi, gonfiando le canne della gola, senza un senso di musica. Poi tornano all'osteria e giocano alle carte; fanno portare altri litri che bevono senza sete, anzi con nausea; ma bisogna mangiare, bere, fumare, nausearsi, vomitare, perché è detto che bisogna divertirsi...

Possibile che in queste coscienze non si possa infondere nessun altro senso di compiacenza, un po' meno ributtante? Voi non vedrete mai questi giovinetti fare una gita al monte vicino pel gusto di guardar giù. Ci son dei vecchi a piè del Resegone che non hanno mai avuta in vita loro la curiosità di salire su uno dei tanti cocuzzoli, dove ci vanno le nostre signorine con le scarpette di seta.

Che cosa fanno i contadini la domenica? Dopo aver sentita una messa, dopo aver dormita una predica, si appoggiano al muro, siedono sull'erba del sagrato, e stanno là come le piante o come le pecore, non più allegri delle piante e delle pecore. Oppure vanno all'osteria a giocare alle solite cartaccie [sic], bevono grossolanamente, picchiando dei grossi pugni sul tavolo, finché la donna non viene a strappare il marito dalla panca e a tirarlo a zigzag fino a casa.

[...] Io non so come si diverta il popolino delle grandi città, ma da quel poco che leggo sui giornali, non c'è da stare molto allegri.

Or bene, poiché la scuola non riesce, e non riuscirà per un pezzo, a infondere dei gusti più umani, perché non si tenterà di farlo con altri mezzi,

pigliando, come si dice, il pesce per la gola, secondando l'istintiva tendenza dell'uomo verso il piacere con istituzioni popolari di divertimento? Noi non vogliamo divertire il popolo per stordirlo, come usavano fare gli antichi romani e i vecchi padroni di cara memoria; ma poiché natura ha messo in noi più d'una forza, e non tutte le forze sono nella testa, vera e sana pedagogia popolare è quella che cerca il suo bene in tutti i modi e da tutte le parti, cominciando dalle cose più facili.

Il cinematografo, checché si voglia dire, può solo compiere questa grande missione, e togliere il villano dalla contemplazione morale della sua livida miseria. Se non che per ragioni che qui è inutile dire, anche l'azione morale del cinematografo è oggi scaduta, colpa un poco dei cinematografisti, troppo cinematografisti e troppo poco educatori, e colpa la indifferenza del pubblico. Per cui mentre i cinematografisti vengono meno al compito, nessuno pensa, dall'altra a imprimere un nuovo indirizzo alle Case fabbricanti. Arte mal nutrita e mal diretta, che va preparandosi un malinconico avvenire.

Che può fare quel povero maestro con le sue seicento, settecento lire all'anno e con quei quattro capitoli di pedagogia e di didattica che gli hanno fatto inghiottire alla scuola normale? In che cosa il poverino è diverso da' suoi allievi se non per tribolazioni?

E dunque a chi tocca pensarci? Non al Governo che non può scendere fino alle questioni di campanile, non al Comune, che non può spendere più un soldo nemmeno per un razzo.

Sapete a chi tocca o lettori? Un poco a tutti, se ci fosse quella benedetta iniziativa e se non si facesse il bene non perché è bene, ma per gli interessi propri, di una terza persona, di una sagrestia, di una bottega. Se tutte le forze divise cinematografiche, ad esempio, potessero accordarsi un momento nell'ideale educativo o almeno sui primi elementi di esso ideale, non si vedrebbe forse questo accanimento tra le classi colte, tra coloro cioè che aizzano il popolo con speranze impossibili e coloro che preferiscono tenere il contadino più ignorante e pecora che si può, per farlo docile al bastone di chi comanda.

In altri paesi, ove veramente esiste un popolo, non da ieri, ma da secoli, funzionano egregiamente e per iniziativa privata, le istituzioni di divertimento popolare. Leggano i lettori, le *Memorie* del Franklin e vedranno quel che egli ha pensato e fatto e scritto pel popolo.

E se non vogliono andar tanto lontani nel tempo e nello spazio, guardino quel che si fa continuamente nella nostra vicina, la Svizzera. La festa nazionale è pei Cantoni Svizzeri una vera e vivace festa popolare. Il ricco industriale di Zurigo e l'umile pastorella della Bernina si svegliano un giorno col medesimo pensiero: la Patria!... E non sono le solite nostre feste ufficiali, che si riducono alle quattro bandiere in croce e alle quattro battute della marcia reale, ma è un'animazione generale delle case, delle vie, del villaggio, del borgo [...]. Sono feste allegre che rifanno ogni anno la giovinezza della nazione: e che non tolgono al popolo svizzero né la fede antica, né la voglia di lavorare. Fra questi elementi è da aggiungere oggi il cinematografo, specchio fedele della vita, educativo e divertente.



Andate un po' nelle nostre città a parlare di queste cose ai signori consiglieri!

Parlate al contadino della vita che si svolge attorno a lui, delle gloriose commemorazioni che ne sa mai? Che gliene importa? Egli sa che la tal pianta fiorisce a marzo piuttosto che in aprile, ed è pago di vedere spuntare dal terreno la gemma delle carote che ha impiantato. E nelle scuole delle grandi città, come s'istruisce ancora la nostra fanciullezza? Sicuro, anche le vecchie feste tradizionali sono state abolite; le poverette sono morte consumate d'anemia, tra gli sbadigli e l'indifferenza universale. Sono morte con la scusa che la gente adesso si diverte tutto l'anno; grazie, ma di quale gente si parla? Della gente che viaggia, che va ai bagni di mare, ai monti, ai concerti, alle corse, ai teatri, che ha molti denari da spendere; ma il popolino non vede mai nulla non gode mai nulla, non ha più nemmeno lo spettacolo delle processioni e delle illuminazioni d'una volta, il suo carnevale è come la quaresima e questa come tutte le altre stagioni dell'anno.

[...] Di almanacchi, di giornaletti educativi alla portata della gente di campagna, di società corali, di teatrino non c'è neppur l'ombra d'un tentativo nei nostri villaggi, e sono tentativi isolati, mal visti dagli stessi maggiorenti che vedono un pericolo (ciascuno alla sua maniera) in ogni novità. Non si può dire che il popolo provi un gran gusto in questi passatempi, perché se ne stanca presto, ma sarà così finché l'osteria sarà l'unica sua accademia.

Ecco dunque il bisogno e la necessità di ricreare l'anima dei nostri paesani con spettacoli educativi, ed ecco il cinematografo potente mezzo d'istruzione, farsi strada nella campagna, appassionare le folle, educarle.

Io mi domando con tristezza se l'Italia nostra debba sempre essere la terra eterna di Dante, di Raffaello e di Michelangelo... Penso all'enorme quantità di iniziativa e di buona volontà che occorre per promuovere questo Monte Bianco di pigrizia che ci sta addosso, e all'oceano d'istruzione che si richiede per spazzare la strada dei pregiudizi.

Penso alla grande avidità degli spiriti materializzati, fossilizzati nell'egoismo e nel positivismo, e all'odio crescente per ogni sentimento un po' bello e un po' generoso. Noi abbiamo paura sin della nostra fede, anzi principalmente di questa e per non comprometterci col vicino e col dimani [sic] preferiamo stringerci nel bavero e dire: Per me ne ho abbastanza: s'arrangino... Povera cinematografia!

«L'illustrazione cinematografica», Milano, I, 6, 1 aprile 1912, pp. 320-323.

Mario Pompei

*Cinematografo istruttivo per operai*

(1912)

Sulle colonne di questo bollettino, come in tutte le pubblicazioni che si interessano di istruzione e diciamo pure anche dell'educazione del popolo con mezzi moderni, si è ampiamente trattato dell'efficacia delle proiezioni fisse e cinematografiche per l'insegnamento in genere e per l'insegnamento professionale in ispecie. Che il cinematografo abbia ormai assunto una grandiosa importanza nella vita sociale nessuno lo può misconoscere, e tanto meno lo deve ignorare chi ha la missione di educare ed istruire. Esso ha ormai soppiantato il teatro popolare, il romanzo-passionale, il libro di avventure, e la gioventù nostra affolla con vera passione le sale degli spettacoli cinematografici desiderosa di apprendere nuove cognizioni, o di veder soddisfatta la voluttà dei fatti miracolosi, drammaticamente impossibili. Lo psicologo e chiunque voglia educare ed istruire di psicologia non dev'essere digiuno, si deve preoccupare di questo moderno ausiliario.

Purtroppo per l'avidità del lucro, e per quella forza inevitabile dal lato economico industriale che è la concorrenza, le case fabbricanti di films fanno a gara a dare spettacoli sempre più stravaganti, sempre più avventurosi e spesso immorali, ed alle vedute di paesaggio, istruttive rappresentazioni di avvenimenti storici, di costumi ed usanze dei diversi popoli, di lavorazione manifatturiera ed industriale, trovano quasi totalmente sostituito le rappresentazioni di drammi... più che mai da arena.

Queste rappresentazioni invece di istruire ed educare hanno certamente un'influenza sull'animo del giovanetto e ben a ragione il Procuratore Generale della Corte di Appello di Torino comm. Lipari Pais, nel poderoso discorso pronunciato in occasione dell'inaugurazione dell'anno giuridico ricercando con profondo studio le cause del crescere della delinquenza minorile accennava agli spettacoli cinematografici che vorrebbe frenati ed elevati a più sana dignità d'arte e di morale.

E non è neppure a dirsi che siano proprio gli spettacoli drammatici quelli che attirano il maggior numero di visitatori poichè abbiamo tutti osservato che quando viene rappresentato lo svolgersi di qualche fenomeno scientifico o il procedimento industriale di qualche lavorazione le sale sono del pari frequentate.

Dobbiamo noi dunque cercare di soddisfare questo moderno bisogno del

popolo, ma dobbiamo disciplinarlo, procurando delle rappresentazioni cinematografiche istruttive, che abbiano per iscopo di far ad esso conoscere quanto non potrebbe con altri mezzi vedere, né farsi un preciso ed esatto concetto dalle descrizioni scritte. Avremo così ottenuti due vantaggi alla società, uno dal lato psicologico l'altro dal lato istruttivo.

Mi soffermerò, dato l'indole del periodico, puramente a quanto possono fare a questo scopo le Scuole Professionali.

Il bollettino ha già, con una erudita serie di articoli composti specialmente nei numeri dell'anno scorso, dimostrato tutto l'immenso vantaggio che ne verrebbe all'Insegnamento Professionale se le scuole Industriali e le scuole di Arti e Mestieri illustrassero per mezzo di proiezioni (fisse o cinematografiche) le loro lezioni. Non credo quindi di ritornare su quanto così bellamente e con profonda conoscenza della questione è stato detto, richiamo per questo l'attenzione del benevole lettore agli articoli dei numeri 2, 3, 4, 5, Annata I<sup>1</sup>.

Ciò che io vorrei che si facesse, non essendo a tutte le scuole professionali, possibile acquistare le necessarie lampade di proiezioni e più ancora non essendo a tutte possibile avere locali adatti per tenere queste utilissime lezioni con proiezioni, sarebbe una amichevole intesa fra tutte le scuole popolari del medesimo centro per un locale adatto per l'uditorio e per l'insegnante e dotato di tutte quelle necessità e possibilmente di quelle comodità che richiede una sala di proiezioni cinematografiche.

Credo che l'attuazione di questa necessità, ormai così fortemente sentita, non sia una cosa difficile a realizzarsi, nella nostra Torino.

È necessario che qualche istituto e qualche egregia persona prenda l'iniziativa di questa specie di alleanza tra le scuole di arti e mestieri della città, riunisca i rispettivi rappresentanti, li metta d'accordo ed il nuovo ente si costituirà certamente. E l'istituto che dovrebbe prendersi a parer mio questa nobile iniziativa non è da crearsi; già egregiamente e con ottimi risultati funziona, già, possiede un illustre e benemerito mecenate che grande parte della sua attività ad esso ha dedicato e che potrebbe completare l'opera sua filantropica aiutando la costituzione di questa sala pubblica per le proiezioni; intendo, come ben avrete compreso, del Consorzio Nazionale per le proiezioni luminose e l'egregio comm. Alberto Geisser.

Oltre agli allievi delle singole scuole potrebbero assistere a queste lezioni o conferenze impartite per cura delle rispettive Direzioni, tutti quegli operai che desiderassero aumentare il corredo delle proprie cognizioni, credo che sarebbero attratti anche quelli, che il cinematografo frequentano solo per lo spirito di curiosità, senza il premeditato scopo di istruirsi. Si avrebbe così il vantaggio diretto ed indiretto, si darebbe cioè istruzione a coloro che la

<sup>1</sup> [Cfr. Emilio Pellegrini, *Per le scuole serali. Una proposta*, «L'insegnamento professionale», I, 2, aprile 1911, pp. 3-4; Pio Foà, *Sulle proiezioni luminose a scopo didattico*, «L'insegnamento professionale», I, 3, giugno 1911, pp. 1-2; Achille Loria, *Una lodevole iniziativa*, «L'insegnamento professionale», I, 4, agosto 1911, pp. 1-3; Fides, *Consorzio nazionale per la produzione di diapositive*, «L'insegnamento professionale», I, 5, ottobre 1911, pp. 12-13].

desiderano, e si istruirebbero anche coloro che cercano solo il divertimento. È certo che l'ammissione di questi operai dovrebbe essere disciplinata con regolamenti precisi per non dar luogo a disordini, ma è pur evidente che da questa nuova istituzione si otterrebbero immensi vantaggi, e non ultimo certamente quello di educare la mente del giovane a desiderare le produzioni che hanno dell'istruttivo; abbandonare invece quelle che purtroppo eccitano, a tutto danno del sistema nervoso e dell'educazione morale dell'individuo, cattivi sentimenti, illecite passioni.

Dovrà certamente essere una fra le prime cure delle Direzioni di queste scuole fra loro consorziate il procurargli delle apposite films o diapositive appropriate all'insegnamento ad esse impartito. E per quanto questa sia certamente cosa non facile, credo pur tuttavia che in non troppo lungo tempo sia possibile provvedere una serie di diapositive sufficiente allo scopo nostro. Già il benemerito Istituto Nazionale per le biblioteche e proiezioni luminose possiede nella sua ricca collezione un discreto numero di serie che potrebbero tornare utilissime e che verrebbero gratuitamente imprestate a quella scuola che ne facesse regolare domanda.

Potrebbe inoltre il nuovo ente, rivolgersi a tutti i grandi industriali del nostro paese per ottenere da loro direttamente le diapositive o le films, dei loro macchinari, del loro stabilimento in moto, della serie progressive di operazioni necessarie per ottenere un determinato manufatto.

Son certo che per quanto questa domanda possa riuscire di una certa spesa ai nostri industriali, si avrebbe da essi una risposta affermativa in considerazione ai vantaggi che l'industria loro ne trarrebbe. Purtroppo al giorno nostro le diapositive dei grandi stabilimenti, delle grandi industrie, dei diversi raccolti, ecc., sono di origine straniera e naturalmente riflettano a stabilimenti, industrie, raccolti e prodotti esteri. Il nostro paese sembra che non possieda nulla di tutto questo, mentre per contro anche da noi l'industria ha fatto e sta continuamente facendo continui progressi ed in certi rami nulla ha da invidiare agli altri Stati civili.

L'industriale, oltre al vantaggio grandissimo che farebbe alla propria nazione facendo riconoscere l'importanza di essa industrialmente e quindi la grandezza economica e civile della propria patria, otterrebbe indubitatamente anche un vantaggio suo diretto, facendo conoscere i suoi propri prodotti, l'importanza e la grandezza dei propri stabilimenti.

È questo certamente uno dei mezzi migliori e più moderno di richiamo, e noi abbiamo visto infatti come in occasione dell'esposizione nazionale l'America abbia ricorso volentieri e con ottimi risultati al cinematografo per far conoscere i suoi prodotti principali.

È certo che, se era sufficientemente attrattivo l'uso delle diapositive fisse una decina d'anni fa, ora per ottenere tutti quei risultati, che noi abbiamo enumerati, bisogna assolutamente ricorrere al cinematografo. Il nostro allievo più non s'accontenta di veder riprodotta sulla tela la figura di una macchina, più non lo soddisfa di vedere riprodotti i particolari di essa, ma vuol vederla anche in moto, vuole vedere come essa funziona. E così è per qualsiasi ripro-

duzione, non è più sufficiente la forma, la struttura, l'insieme di un oggetto qualsiasi; lo si vuole considerare in rapporto all'uso cui esso è destinato, lo si vuole studiare in rapporto alla vita dell'uomo, e siccome la vita è moto, lo si vuole riprodotto nei suoi movimenti. Ma certamente il costo delle films ed in generale di tutte le riproduzioni cinematografiche è di gran lunga superiore a quello di semplici diapositive e proiezioni fisse. Qui appunto una nuova difficoltà che si presenta alle scuole di operare separatamente e la necessità che esse si riuniscano per potere con spesa assai inferiore far fronte a questa nuova necessità didattica.

L'istituzione quindi di questa specie di consorzio fra le scuole professionali (che eventualmente si potrebbe anche estendere alle scuole popolari e ad altri istituti) recherebbe grandi vantaggi per l'educazione e l'istruzione del nostro popolo ed io quindi confido che, tutti coloro che direttamente od indirettamente possono occuparsi per la sua attuazione, vorranno prendere in considerazione la mia proposta e sarò lieto se con essa avrò contribuito io pure per il miglioramento del nostro operaio.

#### *Nota integrativa della redazione*

##### Il Teatro del Popolo di Milano

L'idea svolta dal nostro egregio collaboratore Professore Mario Pompei è stata già in certo qual modo attuata a Milano col Teatro del popolo, sorto per iniziativa della Società Umanitaria, con sussidi del Comune, della Cassa di Risparmio e della Camera del Lavoro. È un imponente teatro capace di oltre duemila posti di platea, i quali, numerati e senza distinzioni, sono equamente messi a disposizione del popolo con biglietti al prezzo unico di 40 centesimi. Un teatro nobilmente popolare e primo in Italia, ove, tra pulizia e compostezza, ogni domenica ed altri giorni festivi, dalle 14,30 alle 18, talvolta anche il sabato di sera – nelle ore insomma in cui l'osteria o qualcosa di peggio può traviare e in cui il divertimento può non essere a danno del riposo – il popolo siede e si migliora di fronte a rappresentazioni drammatiche ed esecuzioni musicali date da artisti primari e scelte fra le migliori di quelle che le classi agiate con più frequenza possono, nei loro teatri e nelle loro sale, godere a caro prezzo.

Il teatro popolare si propone di dare al popolo rappresentazioni ed esecuzioni scelte con criteri di altezza artistica e morale spettacoli cinematografici esclusivamente tolti dal vero e così (dice la "Cultura popolare") si propone di redimere il Cinematografo dalla putrefazione cui uomini di affaracci già l'hanno ridotto. È destino delle più mirabili invenzioni del genio umano quello di essere prima o poi manomesse, sfruttate e deturpate da rozzi uomini che, attraverso millenni e cataclismi, si riproducono e permangono appiattati dietro gli uomini di genio.

Non poteva dunque alla geniale invenzione del cinematografo non toccare egual sorte. Nata così sublimemente al fine di riprodurre e far conoscere verità lontane nel tempo e nello spazio, essa fu invertita nel fine di produrre

e far conoscere falsità maggiori di quelle che purtroppo si conoscono. Fu così denaturata: fu invertita da riproduzione di fasti, veri che avvengono indipendentemente da cinematografi. La bellezza di far conoscere agli abitanti di un emisfero un reale fatto testé avvenuto nell'altro emisfero, o ai posteri di molti secoli il reale costume e palpito di vita che avevano gli antenati di molti secoli – questa santa bellezza fu manomessa e stuprata. Rozzi affaristi assoldarono artisti mancati; loro commisero di fingere fatti reali, con tutte le inverosimiglianze e goffaggini richieste dalla finzione cinematografica; e insaccarono quattrini in quantità elevata con occhi e labbra di scherno verso l'inventore del cinematografo, verso i viventi e i posteri spettatori.

Così abbiamo per noi e restano per i posteri – episodi di guerra buffonati da generali e soldati con facce sorridenti – riviste di sovrani che salutano da un lato e occhieggiano dall'altro – rappresentazioni teatrali moncate e scimmiettate – fatti storici composti in negozi da rigattiere – scene serie di pietà inverosimile e ridicola – scene allegre di triste cretinismo – reviviscenze di superstizioni: quella di poter riuscire in certe imprese con l'aiuto del demonio cui, per iscritto e con la brava firma, si è venduta la propria anima; quella di poter riuscire a trovar marito o a non perdere l'amante, con consigli e con le ricette di una strega. Così abbiamo per noi e restano per i posteri scene di delitti d'ogni specie, che son serviti di incitamento a molti realmente avvenuti poco dopo e narrati dalle cronache in circostanze identiche – come si fa a pedinare un signore che esce dalla Banca e ad assalirlo – come si fa a freddare con una fucilata il medico condotto che, per deserte strade, guida da sé il cavallo ed è dallo stesso portato a casa morto – come si fa a cloroformizzare in treno un signore che sonnecchia e a derubarlo – come si fa anche in treno a violentare o assassinare e a mettersi in salvo gettando dal finestrino il conduttore – come si fa a eseguire un furto, a fuggire e a divenire irriconoscibile mediante travestimento, operato in un angolo deserto, col solo rivoltare il proprio soprabito e il proprio cappello, che sono a due facce di colore diverso, come si fa a entrare in una casa per la finestra o la canna del camino, come si fa a evadere dal carcere, come si fa ad ammazzare una guardia da cui si è presi. Tutto un prontuario, insomma, non teorico ma visivo e pratico per i giovani inclini a intraprendere la professione di delinquenti.

E pure, come altra volta ebbi a suggerire, il rimedio vi sarebbe per conciliare la libertà artistica con la buona educazione del popolo. Il rimedio dovrebbe consistere in una speciale forte tassa sui cinematografi, che dopo la promulgazione della legge apposita volessero ancora rappresentare scene non dal vero, cioè scene finte. Il prezzo dei biglietti verrebbe per necessità elevato di molto in tali cinematografi. Il pubblico affluirebbe in quelli che, limitandosi alle sole scene dal vero e restando esenti dalla tassa, potrebbero conservare i prezzi attuali o anche ridurli. E il provvedimento gioverebbe anche ai teatri in cui è così spesso il deserto – deserto attenuato solo dal fatto che le migliorate condizioni economiche hanno moltiplicata la gente in possibilità didarsi divertimento.

Redimere dunque il cinematografo con spettacoli tratti solo dal vero è



impedire, per quanto è possibile, che in esso gli uomini non trovino di che incretinirsi e incattivire o anche di che ammalare per emozioni violente e subitanee, ma di istruirsi e godere.

Gli argomenti svolti dall'egregio articolista della "Coltura popolare" sono all'unisono con quelli trattati nell'articolo nostro *Cinematografo istruttivo per operai*, e noi ci auguriamo che anche Torino possa presto possedere il suo Teatro del Popolo. Certi che il nostro egregio amico Pompei non se l'avrà a male se la semplice Sala pubblica per rappresentazioni cinematografiche per il popolo, da lui proposta, dovesse lasciare il posto a questo Istituto più vasto e conseguentemente più vantaggioso. Non vorremmo però che, siccome spesso volte accade, il meglio è nemico del bene, per attendere l'istituzione del Teatro la nostra Torino fosse privata della Sala pubblica per proiezioni e quindi uniamo noi pure i nostri voti affinché quei benemeriti, a cui accennava l'articolista nostro, vogliano prendere l'iniziativa così desiderata e sentitamente necessaria.

«L'insegnamento professionale», Torino, II, 3, ottobre 1912, pp. 10-12.

Corrado Ricci

*Il battesimo dell'Istituto "Minerva"*<sup>1</sup>

(1912)

Quelli, tra i presenti, che sono sulla cinquantina o l'hanno passata di molto o di poco, si abbandonino per un momento all'esercizio mentale (non so se più dolce o malinconico) di risalire agli anni della fanciullezza. Ricorderanno la rudimentale lanterna magica; ricorderanno il macchinoso cosmorama, gratificato del pomposo titolo di *mondo nuovo*; ricorderanno infine certo arnese, di cui non so più il nome, frutto d'acutissima osservazione, dove una stessa figura, disegnata in successione di pose e dipinta sopra un disco girante, appariva, per un foro, grottescamente moventesi. In quelle cose era (in germe) il concetto della proiezione e della cinematografia. Ma la stessa loro imperfezione, la stessa loro ingenuità tennero quegli oggetti confinati nel campo dei giuochi puerili. L'imperfezione, ho detto, e l'ingenuità: ma avrei dovuto dire anche quel singolare senso di diffidenza e di superbo disdegno col quale la somma degli scienziati ha quasi sempre respinto i suggerimenti e le scoperte di carattere e di successo popolare.

La lanterna magica come più semplice e di miglior effetto ebbe maggior fortuna; ma non ebbe quella d'entrare nella scuola, a sussidio della parola, impegnando due sensi anziché uno, a migliore impressione della memoria. E ciò, che ripeto ora, lamentai nel «Corriere della sera» moltissimi anni or sono, quando ancora non erano apparse le proiezioni elettriche<sup>2</sup>.

Vennero le proiezioni; e anche quelle, per qualche tempo, furono considerate un giuoco. A quei primi che, dirò così, *osarono* illustrare con proiezioni le loro conferenze, giunse il dileggio delle persone — come chiamarle? — chiamiamole *serie* — le quali cominciarono a dar loro dei cantambanchi; e contro i primi che fecero le prime lezioni con proiezioni protestarono «in nome della scuola e della solennità dell'insegnamento».

Così è: Bartolomeo Bosco, ai suoi fortunosi tempi, fu più attento e solle-

<sup>1</sup> Con questo magnifico discorso che chiude nelle sue sobrie linee il programma ideale della nuova istituzione nazionale federata alla nostra «Unione» — il comm. Corrado Ricci, Direttore Generale delle Belle Arti, fece da Padrino all'Istituto «Minerva», di cui è benemerito Vice-presidente: in Roma, al Teatro Argentina, la sera dell'8 dicembre 1912, in occasione del II. Congresso delle Opere di Coltura Popolare.

<sup>2</sup> [Cfr. Corrado Ricci, *Lanterna magica*, «Corriere della sera», XXI, 301, 1-2 novembre 1896, pp. 1-2 ].

cito studioso delle scoperte fisiche, e più brillante applicatore di molte e prodigiose cose, che non la maggior parte dei dottori.... di fisica. La diffidenza, il disprezzo, il dileggio si sono ripetuti da ultimo anche verso le cinematografie; e non accennano a diminuire, perché, per esse, poco più finora si è fatto che discuterle dal lato morale, pur continuando a considerarle un giuoco, o, se si vuole, un divertimento.

Ora io, che difesi tanti anni or sono la seria utilità della lanterna magica e che fui dei primi in Italia a far conferenze d'arte con le proiezioni, ho accettato dall'Unione Italiana dell'Educazione Popolare di trattare tale argomento, e di tenere a battesimo una nuova creatura, di cui vi parlerò fra poco.

La lanterna magica, naturalmente, è morta: ma le proiezioni hanno trionfato e trionfano.

Qualche volta, fors'anche troppo, sì che distraggono dalla parola, o sopraffanno la parola, ossia l'espressione del pensiero, il quale dovrebbe sempre e ad ogni modo dominare. È innegabile però, che, tenute nel giusto limite, esse tornano di magnifico sussidio in ogni ramo dell'attività intellettuale e specialmente alle scienze e all'arte. La materia si può nullameno considerare come disciplinata e solo si attende che venga diffusa in tutte le scuole.

Veniamo alle cinematografie. [...] Esse infatti, come mandra d'indomite cavalle, corrono, volano, prorompono per tutto il mondo, nei più vari atteggiamenti. E mentre alcune procedono raccolte, severe e buone, troppe altre s'abbandonano a sconci atteggiamenti, a goffaggini disgustose, a ferocie inaudite, ad eccessi di vizio, travolgendo (nella loro irrefrenata scorribanda) buffoni, ubriachi, spie, adùlteri, suicidi, meretrici, pazzi, ladri, assassini, e, di conseguenza, una folla di guardie, di carabinieri, di carcerieri, di giudici (che tanti non ne ha il mondo reale), non lasciando in pace nemmeno la sinistra figura del boja!

Io stesso ho assistito a scene assolutamente terrificanti; e ringrazio Domeneddio di avermi creato refrattario a certi insegnamenti, altrimenti avrei benissimo imparato a scassinare, a rubare, a strangolare, a soffocare, a pugnalare, nonché a nascondere le cose trafugate e le straziate vittime.

Le discrete tenebre della sala mi toglievano di vedere se gli altri spettatori erano turbati da simili spaventi; ma a me era venuta voglia di ripetere al mio vicino, ciò che un buon lombardo, assistendo alla *Morte civile* disse a Paolo Ferrari: «Ehi che boja d'on divertiment!»

Però, io giuro che non tutte le anime, e specialmente le anime giovani, possono uscire intatte da certi iniqui spettacoli. Voi forse ricorderete che, alcuni anni or sono, a Roma, un giovinetto, pieno d'intelligente sensibilità (dopo aver assistito, in un cinematografo, a una tragica scena di suicidio per impiccagione), solo, nella sua stanza, ossessionato da ciò che aveva visto, volle ripetere la scena, ed esperimentando sopra di sé il meccanismo del nodo scorsoio morì soffocato.

Perché ciò che entra per gli occhi, come spettacolo preciso, concreto, evidente, delineato, agisce sull'anima mille volte più di ciò che vien letto, ossia di ciò che esige ancora una fatica intellettuale per essere inteso, realizzato, tradotto

in figura. E non v'ha sulla terra giornale che sia letto da una folla altrettanto numerosa, quanto quella che assiste allo svolgersi di una stessa pellicola cinematografica. Ogni *nastro* della Cines si calcola che, ripetendosi per tanta parte del mondo, non abbia meno di venti milioni di spettatori. Nello stabilimento (che io visitai e che sembra una strana città con giganteschi teatri di cristallo), si fanno circa diciotto chilometri di *nastri* al giorno. Come vedete, una media di quattromila chilometri all'anno, e in dieci anni (abbandoniamoci pure a simili curiosità aritmetiche) un *nastro* darà di che cingere la terra.

Solo in Italia si conta che i cinematografi siano quasi tremila! E i capitali investiti? Enormi. La Cines si è fondata con cinque milioni; il «trust» americano con 175 milioni. Il totale del movimento di capitale, per l'industria cinematografica di tutto il mondo, si ritiene superiore ai due miliardi. E si comprende! Da un lato il costo del biglietto d'ingresso, esiguo di fronte a quello del teatro; dall'altro, la facilità di collocare i cinematografi nelle parti più eccentriche delle grandi città e di portarli nelle minori, anzi nei castelli, nei borghi e nelle fiere; laddove, insomma, i teatri non agiscono che raramente, e laddove teatri non sono, né grandi, né piccoli. In un paese delle Puglie s'ebbero spettacoli di cinematografia sin dentro le chiese e la folla accorsa fu causa di tumulti e di incidenti. I quartieri più poveri delle vaste città (il Testaccio, ad esempio) lasciano nei cinematografi cento, duecentomila lire all'anno. Le sventure occasionate da incendio o da panico, non trattengono una persona dal tornarvi. Si tratta, insomma, di una passione smoderata, di un fanatismo, di un vero parossismo. Io non so se i Governi pensino o no di disciplinare questo prodigioso dilagare di spettacoli, dai quali sarebbe da aspettarsi una grande, benefica azione e funzione didattica e morale.

A buon conto, ralleghiamoci di quanto, proprio stasera, e in questo teatro, nasce in Roma, sotto gli auspici di Luigi Credaro, Ministro dell'Istruzione, ossia della nuova creatura che vi ho promesso di tenere a battesimo.

«Minerva» è il suo nome... Minerva, luce dell'intelligenza, patrona di ogni cultura, maestra di tutte le industrie e di tutte le arti: Minerva che inventa l'aratro e il telaio, Minerva che purifica l'aria, le anime, i corpi. E l'abbiamo anche chiamata Minerva per mostrare che non temiamo di ripetere il suo sacro nome e di mostrare il vessillo della nostra attività nel Ministero che prende il nome da Lei, al quale diamo il meglio di noi, il nostro fervore, il nostro intelletto, il nostro cuore. Altri continuino a ripetere lo stanco ritornello di Minerva morosa o di Minerva nefasta. Per noi, Minerva è simbolo di lavoro e di speranze e la salutiamo Grande e Gloriosa.

L'Italia ha già ragguardevoli istituti del genere. Il Comune di Milano possiede, da diversi anni, una sala di proiezioni fisse, in una delle sue scuole più centrali; quello di Roma ha inaugurato di recente, nella scuola «Dante Alighieri», un salone per proiezioni e cinematografie. Torino vanta un consorzio nazionale per le biblioteche e le proiezioni luminose.

Minerva ha mire più varie. Essa, non solo cercherà di diffondere per tutte le scuole le macchine di proiezioni, ma anche di aprir sale di cinematografia a lato dei massimi istituti di educazione e di cultura popolare. E badate,

Minerva nasce forte, proprio come la Minerva della mitologia, balzata fuori, come sapete, tutta in armi dal cervello di Zeus, che, forse prevedendo certe ferocità cinematografiche, aveva ingoiato da poco la prima moglie. In un anno di lavoro, continuo e silenzioso, si sono raccolte adesioni illustri e sufficienti mezzi economici. Oltre che a Roma, si sta già lavorando a Napoli. A Milano, il Comitato costituito presso il Teatro del Popolo, offrirà spettacoli educativi: la domenica per il popolo, il giovedì per gli scolari; e altri, settimanalmente, nelle sale del suburbio e nella provincia.

«Minerva» possiede già quelle proiezioni e quei *nastri* prodotti dall'industria privata, che ritraggono monumenti, paesaggi, costumi d'Italia. Sta inoltre creando tipi di macchine e di apparecchi. La Cines intanto si è offerta di riprodurre quanto di nuovo possa e debba entrare nelle linee del suo programma, e il Ministero dell'Istruzione ha fornito il suo Gabinetto fotografico dei mezzi per fare, a sua volta, *nastri* originali. Per la prima volta, negli spettacoli, le proiezioni saranno alternate alle cinematografie, e queste e quelle accompagnate dalla viva voce di un conferenziere.

Alla produzione privata e alla nostra sarà, infine, aggiunto ciò che altri Ministeri e altri istituti e generosi privati hanno dato o promesso. Il Ministero della Guerra, quello della Marina, quello delle Colonie, le Ferrovie dello Stato sono già con noi.

\*\*\*

Io credo, signori, di non dover nemmeno accennare a ciò che sarà riprodotto in questi spettacoli. Voi lo prevedete: ciò che la natura, l'arte, la scienza, la politica, l'industria, l'agricoltura mostrano di più grande, di più nobile, di più curioso. E si ammetteranno anche le ricostruzioni storiche come l'arte ha sempre ammesso la pittura e la scultura storiche, come la letteratura ha sempre ammesso il dramma e il romanzo storici. Ma le ricostruzioni dovranno essere integralmente opera accurata di ricerca e d'arte, opera atta a rivelare il grado di coltura e di gusto di chi la ideò e la tradusse in azione. La scelta dei tipi umani avveduta, il costume, le architetture, il paese ugualmente studiati e riprodotti. Mettere gli attori e i costumi nuovi, mettere, in altre parole, il falso negli ambienti reali, è un errore, cui ci opporremo sempre.

Portando le comparse d'oggi sull'augusto Palatino o nel Palazzo Ducale di Venezia o nel Colosseo, verremmo a creare una confusione inconcepibile tra il nuovo e il vecchio, tra il vero e il simulato. D'altra parte, gli uomini e la vita hanno dovunque introdotti elementi anacronistici, sì che i Romani bene attillati nel Palatino infranto, o Francesco Foscari nel cortile dei Dogi oggi tanto più ornato che non fosse a' suoi tempi, o Dante Alighieri nella Pineta di Ravenna con la vista lontana del Capanno di Garibaldi, sono accostamenti che, per amore di verità e di serietà; non possiamo ammettere. O tutto severamente reale; o tutto liberamente artistico.

Così soltanto, il pubblico potrà fare una distinzione precisa tra ciò che è vero e ciò che la fantasia umana ha genialmente immaginato. Non ripetiamo

l'equivoco dei romanzi di Giulio Verne, nei quali mal si comprende dove la scienza finisce e comincia la favola, sì che l'errore aleggia sempre sul cervello dei lettori!

La cronaca e la storia riceveranno per tal modo un contributo formidabile, materiato di verità, poiché saranno colti sul vero e perpetuati nell'immagine, grandi conflitti navali e terrestri, avvenimenti politici, da lieti incontri di sovrani e di popoli a dolorosi urti di nazioni e di folle.

Saranno accostati, e mostrati agli occhi d'ogni pubblico, i più lontani costumi, i più lontani capolavori dell'arte, i più lontani e rari spettacoli della natura. Le pellicole e le proiezioni conserveranno fatti risolti e irrevocabilmente caduti nel tempo e usanze finite per sempre. Ci riveleranno i più vividi miracoli del lavoro umano e i più occulti segreti della natura.

Vedremo sollevare le acque dalle campagne, mentre l'uomo le ara placido e gl'idrovori, mostri meccanici, provvedono alla sua salvezza, al suo lavoro, alla sua esistenza. Vedremo la vita animale dei poli e quella dei fondi marini; l'uragano delle Alpi e le tempeste dell'Oceano; la nave che scende nell'acqua, e il velivolo che s'alza pel cielo. L'anima trepiderà al sempre rinnovato lampeggiare di ciò che è grande o misterioso o magnifico; e, se vorremo escluse le scene della più complicata e ricercata malvagità, non vorremo però sottratti gli spettacoli del dolore umano perché anche il dolore, anzi su tutto il dolore, è scorta ai popoli di bontà e di pietà.

Potesse, o signori, un divino miracolo far risorgere dal loro sepolcro due spiriti gloriosi: Leonardo da Vinci, universale indagatore d'ogni forma, e Wolfgang (sic, Wolfgang) Goethe, avido inseguitore di ogni fantasma! Vedrebbe, il primo, come gli odierni sussidi dell'arte della luce abbiano fissato ciò che il suo genio scrutò; vedrebbe, il secondo, miracolosamente eternate le apparizioni fulminee e appagato il suo grido all'attimo fuggente: «Arrestati, sei bello!»

«La coltura popolare» III, 30 gennaio 1913, pp. 86-92, poi, in versione con minime varianti, alcuni tagli e titolo diverso (*Proiezioni e cinematografie*) in: Corrado Ricci, *L'arte dei bambini*, seconda edizione, Zanichelli, Bologna, 1919 (poi: Armando, Roma, 1959; Fogola, Torino, 1978).



Salvo Feliziani

*Variazioni sul tema del cinematografo  
istruttivo ed educativo per operai*

(1913)

Tutte le egregie persone che si sono occupate e si affaticano, con articoli bellamente confezionati, della quistione [sic] del cinematografo istruttivo ed educativo per operai, hanno avuto, tutti quanti, la soddisfazione di sentirsi ripetere, a voce alta, per ogni rigo dei loro scritti, che dicono bene.

Dicono bene o fanno del bene? Non so; ma sento che a nessuno di loro è venuta meno, scrivendo, l'intenzione di fare del bene.

Difatti hanno imprecato allo sconcio di certe produzioni cinematografiche – hanno biasimato l'avidità delle case produttrici di *films* che per riscuotere quattrini si affaticano e corrono in cerca di drammoni e di produzioni stravaganti; hanno perfino scoperto (!) che il cinematografo dei giorni nostri anziché un mezzo di educazione civile e d'insegnamento professionale, è una fonte perenne di pervertimento giovanile e hanno gridato forte in mille modi tutto ciò, credendo così di fare del bene.

Il problema della diffusione del cinematografo come mezzo di educazione civile e professionale di un popolo, è un compito che non si lascia risolvere da nessuna operazione a parole. E un compito che abbisogna, come qualunque altro compito di questa *lacrimarum valle*, di denaro, non solo, ma di idee veramente pratiche e piene di quello spirito di bontà e sacrificio necessarie a qualunque alta opera di educazione e di filantropia.

Difettano di praticità coloro che, trattando del nostro argomento, non distinguono, o non vogliono distinguere l'istituzione del cinematografo istruttivo a mezzo delle attuali case fabbricanti di *films*, da quella possibile, fatta con opportune e speciali organizzazioni che si prefiggano come base del loro programma il bene per il bene.

E credo che una simile distinzione sia necessaria inquantocchè [sic] io penso che da una organizzazione industriale, quale le attuali case fabbricanti di *films*, fatta con capitali che attendono ed esigono i frutti adeguati al loro impiego, nulla noi possiamo sperarci che avvantaggi o faciliti l'istituzione e la diffusione del cinematografo quale mezzo d'educazione e d'istruzione del popolo.

Da un'organizzazione industriale non possiamo pretendere la rinunzia ai propri profitti ed al suo incremento, nel far seguire ad essa una via poco redditizia o affatto passiva, quale quella della produzione della *films* professionale.

L'organizzazione industriale deve secondare i gusti e le richieste della massa del pubblico, e cercare di sfruttare il più che sia possibile il campo che tal pubblico mostra di preferire.

È la massa del pubblico che ai nostri giorni s'impone ai produttori di *films*, e non questi a quella.

Ricordo, infatti, come, diversi anni or sono, qualche casa cinematografica, ebbe l'idea di fabbricare delle *films* istruttive e professionali; ma tale idea si è dovuta presto scartare, per la poca accoglienza avuta. Pochi furono coloro che gustarono la *films* che mostrava la fabbricazione di una macchina da scrivere – la fusione di una corazza e gli ordigni per essa necessari. La lavorazione dei ventagli del Giappone... Pochissimi furono coloro che si accorsero del tentativo e della lodevole intenzione; il pubblico non accoglieva quella serie di lavori e non li preferiva affatto, alla scena d'una zuffa o d'un dramma d'*apaches*.

Non è stata una più o meno *avidità di lucro* che imponeva alle case fabbricanti di *films* la rinuncia alla produzione della *film* professionale, ma una quistione [sic] di vita o di morte. Si è dovuta seguire la via dei *drammi più che mai d'arena*; e così sarà fino a quando vi saranno case fabbricanti di *films* composte da gente che impiega i propri capitali per farli fruttare e per vivere.

Io non intendo, con ciò, scagionare le case produttrici di *films* che non ci hanno dato finoggi [sic] nulla per il cinematografo professionale, ma tendo a provare che stando così le cose, è vano pretendere la risoluzione del nostro problema da parte di qualsiasi organizzazione industriale.

Mi si potrebbe osservare: «le *films* professionali, che diversi anni or sono non ebbero alcuno sviluppo, non potranno svilupparsi nemmeno oggi se s'insiste nel lanciarle e diffonderle nei cinematografi pubblici. Bisogna che esse si svolgano e si sviluppino nell'aula scolastica, nell'istituto professionale».

A parte la discussione più o meno possibile sulla rapida o lenta diffusione dell'educazione civile e professionale d'un popolo, fatta solamente dentro alla scuola, io, però mi domando: basterà l'aula scolastica o l'istituto professionale ad assorbire tutta la produzione educativa professionale, che una casa fabbricante deve produrre, perché possa vivere e prosperare?

Anche il giorno in cui un'alleanza fra tutte le scuole d'arti e mestieri e istituti professionali, fosse possibile, basterà tale alleanza a *consumare* tutto quanto si fabbricherà dalle case di *films* professionali?

Lo dubito fortemente, perché, essendo una alleanza fra tutte le scuole d'arti e mestieri e istituti professionali sorta con l'intento principale dello scambio reciproco della *film* e del materiale occorrente – avrà per programma di sfruttare il più che sia possibile quel tanto che si viene ad acquistare, e, quel che è più, di acquistare il meno poco che sia possibile.

Ammettendo quindi la possibilità di un'alleanza fra le scuole professionali, credo poter dire che, anche così, noi non potremo risolvere la quistione [sic].

Non è il caso perciò d'insistere nel volere risolvere il problema del cinematografo istruttivo per operai, per mezzo delle attuali case fabbricanti di *films*; ed è per questo che a me è sembrato ingenuo il *purtroppo* del signor Mario Pompei.

(Vedi *Cinematografo istruttivo*, n. 2 del bollettino)<sup>1</sup> che lamentava l'avidità del lucro delle case produttrici di *films*, le quali case vanno a gara nel dare spettacoli sempre più stravaganti, sempre più avventurosi e spesso immorali, quasi volendo l'egregio articolista far risolvere la questione dalla maggiore o minore *avidità*, quasi volendo far credere che possa sussistere una Società industriale che non faccia quistione [sic] di lucro.

Non è nemmeno il caso di replicare come il popolo dei nostri giorni non accetta la *film* che ci mostri la fabbricazione della macchina da scrivere, della corazza, del cannone o della campana del vicino villaggio, mentre richiede con insistenza il dramma a sensazione, la scena da *mano nera*.

La massa che non conosce nulla, o poco, al di là della mosca che ci ronzia ad un palmo dal naso, vuol conoscere ciò che per essa è un mistero e che rimarrà forse eternamente un mistero: l'agire e il reagire dei sentimenti, la giostra delle umane passioni.

Il condurla nella via dell'educazione civile, morale, professionale, esorbita quindi dal compito della casa industriale, perché è e rimarrà sempre il compito assegnato all'istituzione filantropica ed umanitaria.

La film educativa, istruttiva, professionale entrerà fra le simpatie del pubblico per l'opera diurna dell'educatore e del filantropo, ma non aspettiamo, per carità, che essa film ci venga fornita dalla casa industriale.

L'uomo che vuole svagarsi, lo scolaro che vuole istruirsi, l'operaio che ama migliorarsi moralmente e materialmente, troveranno la film interessante nel pubblico cinematografo, nella scuola, nell'istituto, solo quando voi non chiederete ad essi ciò che altrove pagano per divertirsi. E perché ciò sia possibile, né alla scuola, né all'alleanza fra tutte le scuole noi dobbiamo chiedere i fondi per la creazione e la diffusione del cinematografo istruttivo.

Quelle brave persone che finora si sono interessate dell'educazione morale e professionale del popolo, quelle altre che animate da buoni intendimenti verso i propri operai, quei capi di organizzazioni industriali che molto attendono e molto si avvantaggerebbero da una massa bene educata che potrà dare delle maestranze professionalmente capaci, cessino un poco dallo scrivere articoli bellamente confezionati, cessino d'imprecare e di gridare allo sconcio per cinque minuti e ciò per il tempo necessario a tirare dai loro portafogli qualche biglietto che assieme a quelli di altri volenterosi, possa costituire il capitale necessario all'istituzione di un ente che si prefigga la produzione e la diffusione della film educativa professionale.

E quando ciò sarà possibile, ciò che ci auguriamo al più presto, potremo dire che si sono fatte sì delle parole, ma delle parole che felicemente ci hanno condotti ai fatti.

Torino, aprile 1913.

«L'insegnamento professionale», Torino, II, 4, 15 aprile 1913, pp. 6-7.

<sup>1</sup> [Cfr. Mario Pompei, *Cinematografo istruttivo per operai*, «L'insegnamento professionale», II, 3, ottobre 1912, pp. 10-12, incluso in questa antologia].

Alfonso Giglio

*Le proiezioni luminose e la scuola*

(1913)

I.

Oggidì si fa un bel gridare su per i giornali, su riviste anche non scolastiche che bisogna evolvere i metodi antiquati per trovarne altri con fini rispondenti allo svolgimento fisico, intellettuale e morale del fanciullo. Istituzioni che mirano a fare popolare le scuole ne sono sorte ovunque, dai patronati scolastici alla mutualità. A Milano, nella industriale e florida città della Lombardia, sono state deliberate ad unanimità consiliare L. 50 000 per venire in aiuto ai fanciulli indigenti. Insomma da per tutto sembra che si desideri e si voglia un risorgimento scolastico; ma si rimane sempre nel campo teorico, nel dominio delle formule.

Noi a dir vero non abbiamo una vera coscienza pedagogica e se qualche cosa si fa, lo si deve solamente alla genialità del popolo latino. Nelle nostre scuole si parla molto, ma poco si usufruisce dalle piccine menti.

Nei miei due anni di tirocinio fatto nelle scuole elementari del mio paese quante disillusioni non dovei provare, che mi portarono alla dura constatazione che ancora siamo all'inizio della nostra ascesa; la quale va molto a rilento.

La parola è vero che ci rivela il nostro pensiero, che ci mette in comunicazione tra gli uomini, che è un potente mezzo di persuasione, ch'è «rivelatrice di forti pensieri e di palpiti dolcissimi, d'ire, d'odio, di vendetta, ministra, insegna, consigli, rimproveri, consoli, freni, ecciti, sveli gli arcani della natura o le iniquità della vita, le modeste virtù o i sublimi eroismi, la parola è il Verbo in cui l'umanità s'infutura ed eterna»<sup>1</sup>; ma quale frutto si può avere per essa sola nelle scuole elementari e specialmente per le prime tre classi?

Quante volte non ho dovuto notare con certo raccapriccio che un maestro di classe, dopo una buona lezione detta col linguaggio quanto più è possibile vicino a quello del ragazzo, pur sembrando di incatenare l'attenzione nei suoi alunni, non arriva a raccogliere che pochi frutti?

<sup>1</sup> Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, Libreria Scolastica Nazionale, Roma, 1911, pp- 8-9; estratti del volume sono inclusi in questa antologia.

Le cognizioni non si acquistano per mezzo delle parole, le quali possono paragonarsi agli strumenti i quali ci danno la bella melodia che abbiamo saputo scrivere. Quindi prima bisogna scrivere la musica per dopo poterla eseguire. Ben a ragione asserisce un pedagogista: quanto acquista il fanciullo nei primi anni di sua età non acquista in tutti i suoi studi fino all'università.

Eppure nessuno gli parla in quell'età. Egli invece tutto osserva, tutto tocca, anche la fiamma della candela. Le cognizioni che egli apprende non li ha che per mezzo dell'osservazione diretta per mezzo di tutti i sensi; ma in special modo dal senso della vista. Per conseguenza seguiamo la natura del fanciullo. Non troppe parole che spesse volte addormentano i ragazzi come la ninna nanna del lattante, ma osservazioni dirette.

Rammento che nei primi miei anni mio nonno mi faceva divertire un mondo nel farmi osservare delle figure che proiettava sui muri; combinando le dita delle mani in modo da darmi la conoscenza o del cane, o del coniglio o di altri animali. Furono appunto queste proiezioni che mi diedero la conoscenza di questi animali e con precisione certamente di gran lunga superiore di quelle che ora da grande, posso ricevere leggendo per esempio la descrizione del Duomo di Milano, della Cupola di S. Pietro, o di quelle altre che posso sentire raccontare anche da un artista della parola. [...]

D'altra parte noi vediamo che le persone più eminenti infiorano le loro conferenze con proiezioni.

Rammento che il Duca degli Abruzzi, dopo il suo viaggio sul Ruwenzori, riferì le sue ricerche scientifiche osservate in quel viaggio facendo accompagnare le sue dotte osservazioni da azioni cinematografiche<sup>2</sup>. Ciò prova che anche per le persone istruite esiste un limite sia nella attenzione che nel potere astrattivo. Di più chi ascolta semplicemente un lungo ragionamento si annoia e senza volerlo si distrae. L'ho provato io stesso. Frequentavo le scuole tecniche e ascoltando la spiegazione del Professore di Storia, con quella sua voce monotona, spesse volte mi addormentai e ci volle il ben di Dio per svegliarmi. Ora se tutto ciò si avvera con persone avanzate in età e che hanno una certa istruzione, che cosa ne avverrà dei ragazzi di sei anni?

Facevo il tirocinio nella terza classe. Il maestro faceva leggere, a pagina 85 del libro *Il Fanciulletto* di N. Correnti il capitolo del titolo *Il lino e la canapa*. Egli così si esprimeva:

Il lino si ottiene da una pianta dal gambo fibroso e vuoto che porta i fiorellini cerulei, disposti a ciuffo. Le capsule di questa pianta contengono il seme dal quale si ha una farina che serve per medicinale, e si estrae un olio che si usa nella pittura e che serve anche

<sup>2</sup> [Le conferenze si tennero nel febbraio 1907. Per una descrizione delle modalità di svolgimento di queste conferenze geografiche con proiezioni luminose si veda Luca Mazzei, *First Came the Word and Then the Picture: Comment to Newsreels in Italy at the Time of Silent Films*, in Àngel Quintana, Jordi Pons (eds.), *La construcció del l'actualitat en el cinema del orígens*, Fundació Museu del Cinema-Col·lecció Tomàs Mallol / Ajuntament de Girona, Girona, 2012, pp. 156-157].

per dare il lucido ai pavimenti. Gli steli della pianta di lino, quando sono giunti quasi a maturità, si sbarbano, e, legati a fasci, si mettono a macerare nell'acqua per alcuni giorni. Indi si maciullano, per separare la lisca dalla materia tessile, ossia dalla stoppa e dal lino. Bisogna guardarsi, però, dallo stare, e, peggio, dal dormire presso maceratoi di lino o di canapa, diffondendo essi miasmi pestilenziali, che cagionano le febbri intermittenti.

Il maestro ne spiegò il capitolo, diede il significato dei vocaboli più difficili poi lo fece spiegare ai ragazzi stessi i quali prestavano attenzione. Si sarebbe detto che la lezione fosse stata capita da tutti. Vana delusione. Nessuno nella ripetizione rammentava uno solo di quei vocaboli, né la spiegazione che aveva costato tanto sudore al povero maestro di classe. Certamente siamo sempre lì.

Il bambino vuole osservare tutto e se non si segue questa via, che d'altronde è la naturale, non speriamo di vedergli fare un passo avanti. Prima fa bisogno vedere, toccare, sentire ecc.; poi ne vengono le idee e le deduzioni.

Io ho studiato qualche cosa; eppure tempo addietro trovandomi in discussione con alcuni amici sull'aeroplano, questi che l'avevano visto agire in Palermo, chiarivano il suo funzionamento, parlavano delle sue diverse parti. Ero tutto occhi e tutto orecchi, e mi entusiasmai di tal maniera da essere spinto a chiedere una monografietta che parlava di questa macchina. La lessi attentamente, capii il congegno, mi formai un'idea, ma questa venne veramente chiarita quando trovandomi a Palermo ed avendo assistito diverse serate nei cinematografi, che vi abbondano, vidi riprodotte con una precisione indicibile: i grandi voli di Monaco, i voli dell'aerodromo di Milano, ecc. «L'occhio, meraviglioso congegno di fattura divina, ha nella educazione infantile un ufficio pari alla sua grandiosa potenza e come è specchio dell'animo così è la via più diretta ed immediata per le percezioni che danno vita e materia al pensiero». Dunque mettiamo ad utilità le proiezioni luminose, specialmente quando non possiamo presentare l'oggetto sul quale dovrà vertere la spiegazione, né una figura che più o meno gli si avvicini.

Così il fanciullo seguirà da sé stesso le verità che gli vogliamo insegnare ed il maestro, senza che parli troppo, ma quel poco che basti per dare le necessarie delucidazioni, gli farà capire la lezione e non lo affaticherà.

## II

Scopo precipuo della scuola è d'insegnare diletstando. Il fanciullo uscito dalla sua casa deve recarvisi con piacere ed in essa deve trovare la dolcezza e le carezze materne, nonché il pascolo del sapere. Inaridire con astruse dissquisizioni, con sfoggio di parole altisonanti l'insegnamento elementare è un grave torto non solo imperdonabile, ma degno di altri tempi. I fanciulli non aspettano da noi delle parole, esse non sono che astrazioni, bensì chiedono ansiosamente oggetti concreti, immagini.

«Chi vuole educare il pensiero col pensiero, riduce languide e smorte le



idee più vive e scintillanti; somiglia al pittore di paesaggio che abbandonando i poggi, le colline, le rupi e il mare, distilla e storpia il proprio ingegno copiando i quadri antichi». Non cose astratte quindi, né vane parole; ma proiezioni luminose, che valgano a riprodurci oggetti che non sappiamo presentarli altrimenti.

A me pare di vedere cinquanta e più ragazzi, dai biondi riccioli d'oro tutti preparati alla grande cerimonia. Che sarà mai? Si domanderanno. Una luce viva incomincia ad uscire da un bucherellino. I ragazzi non fiano. L'ambiente si oscura, e su una schermaglia a distanza incominciano a presentarsi e sparire delle figure. Ecco un vapore carico di emigranti che viene sbattuto dalle onde accavallantesi. V'è chi piange, chi ride e chi guarda vago nell'orizzonte lontano lontano. Forse pensa la sua vecchia mamma ammalata che ha dovuto lasciare in cerca di miglior fortuna. I fanciulli ridono; altri forse saranno commossi. Non avevano mai visto mare e vapore, e forse non credevano a queste fantonie [sic] neanche nella lettura che avevano fatto sul libro di testo. Ora sì che capiscono come erano partiti il babbo, il fratello, lo zio e l'amico.

Chi sa che cosa vuol dire scuola e le soddisfazioni che da un buon insegnamento si possono trarre, può vagliare l'importanza di questo potentissimo sussidio. Molti è vero anche appartenenti alla scuola si oppongono a che le proiezioni luminose entrino nell'insegnamento elementare, ed altri le guardano con certa sfiducia.

Ciò però non deve far meraviglia. Ogni principio è forte e da noi in ispecie siamo abituati di vederci minestrare il mangiare nel piatto senza voler cooperarci alla sua preparazione.

La valorosissima signora Natalina Baudino, Direttrice nelle scuole comunali di Torino, dice mirabilia delle proiezioni luminose introdotte da Lei in quelle scuole e coadiuvata con sommo amore dalle altre maestre<sup>3</sup>. [...]

Il fanciullo non è più l'automa che guarda, sente e spesse volte non capisce, ma un soggetto attivo che osserva e che assimila, che ragiona e che impara, direi quasi scolpendo, tutto ciò che vede proiettato. Così il ragazzo potrà scrivere con molta facilità perché tutto ciò che vede lo sente e lo sente perché già l'ha visto, capito, ed osservato attentamente. Con questo metodo noi potremo facilmente evitare che i fanciulli parlino e scrivano male.

Il pensiero, sublime facoltà, che quanto più di sé dona, più forte diventa è relativamente poco esercitato nella scuola. Vi si oppongono ragioni disciplinari, di consuetudini, di accomodamento vi fa ostacolo la grave e sterile preoccupazione dell'esame e dei programmi e intanto s'inaridisce la fonte dell'ispirazione calda e geniale, che viene dal fanciullo stesso, dai bisogni del suo cuore e della sua intelligenza; si spegne la fiamma divi-

<sup>3</sup> [Cfr. Natalina Baudino, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, cit.; estratti del volume sono inclusi in questa antologia].

na che s'accende soltanto per effetto d'una libera, spontanea azione eccitata dall'aspetto delle cose e delle persone e che si matura col commercio della vita preparando l'animo alle vere battaglie del vivere civile.

### III.

Se però le proiezioni luminose hanno grande importanza come sussidio di tutte le materie d'insegnamento, non si deve abusarne anche per oggetti semplici. Per esempio volendo spiegare la vendemmia in un paese agricolo, non c'è di bisogno di proiettare e un vigneto e dei vendemmiatori; poiché [sic] non c'è alunno che non abbia visto non solo vendemmiare, ma che non abbia vendemmiato. Come pure dovendo spiegare che cosa si fa in un teatro non è necessario, in una città, dire che cosa è un teatro e che cosa vi si va a fare, poiché non vi sono credo dei ragazzi, per quanto possano appartenere a famiglie povere, che non vi siano andati qualche volta.

Posto ciò si comprende facilmente quali debbano essere gli argomenti da proiettare. Il buon maestro, che ha amore per la sua Scuola, farà un programma delle materie più difficili; delle quali non è possibile avvalersi del vero; né di quadri e di immagini; che qualora si presentassero non farebbero che intralciare di più le cognizioni che si vogliano dare. Baderà poi di non cadere nella monotonia per ripetizione continua di una stessa materia; e procurerà di alternare le diverse materie e nei fini voluti dal programma.

Ogni proiezione sia la ripetizione di quella precedente e non duri più di 15 minuti nelle prime due classi, di 20 minuti nella terza o nella quarta, di 30 minuti nella quinta e nella sesta. Si allontani assolutamente la teatralità e come locale di proiezione si adoperi anche l'aula dove si è fatta scuola. In ultimo invigili il maestro la scolaresca e prima di ogni proiezione spieghi con poche parole l'argomento di ciò che sta per trattare. È dovere poi del maestro di scegliere la materia accessibile ai ragazzi proporzionatamente alla loro età e alle diverse classi.

Siano esse esca per insegnare ai ragazzi a parlare, a ragionare sulle cose viste. Così il processo d'ideazione troverà campo di svolgersi; i pensieri saranno costantemente esercitati, ed il fanciullo che avrà materia troverà agio di esporre tutte le cognizioni che avrà assimilate. Le idee ch'egli acquisterà saranno conseguenza dell'istruzione diretta, della percezione sulle cose e perciò saranno chiare e precise; evitando così la confusione, per la quale un fanciullo, una volta, mi diceva che la ferrovia era un forte cavallo, con gambe, coda ed occhi, e che il vapore era una moneta che aveva il valore più della lira.

### IV.

È parere di chi vorrebbe che le proiezioni luminose entrassero nelle scuole elementari, che riesce difficile in una prima classe di trovare una materia adeguata per poterla proiettare. Però se ben si osserva quale sia il fine di que-

sta classe, il quale può esprimersi: ch'è quello di abituare il fanciullo a parlare, ad osservare e di farlo divenire un essere morale, questa difficoltà si vede benissimo che è facilmente superabile. Per questa scuola quindi proietteremo materia desunta dalle nozioni varie, dall'educazione morale ogni cognizione della quale deve farsi precedere da un fattarello, dalle conversazioni ed anche dal libro di testo.

Spigolando un compimento del sillabario, leggo il seguente raccontino dal titolo *Un padre laborioso*:

Il lavoro dà salute ed allegria. Infatti il padre di Carluccio, che esercita il mestiere di falegname, è forte, sano e lieto perché è un uomo laborioso. La mattina, appena fa giorno, egli è già nella sua bottega. È un operaio ottimo, ed onesto. I suoi clienti aumentano di giorno in giorno, perché tutti restano contenti di lui. In casa sua non manca mai il necessario. Oh! se tutti i padri fossero come quello di Carluccio! Non vi sarebbe più miseria. Amiamo dunque il lavoro.

Come si vede semplice n'è il concetto e certamente spiegandolo con le sole parole arriveremmo a far capire, se non bene, almeno con certa chiarezza, la spiegazione del raccontino.

Altra cosa però è che il fanciullo lo veda proiettato nelle sue diverse parti fino alla conseguenza morale. Queste cognizioni saranno incancellabili. Di più nel primo caso il ragazzo dovrà fare un grande sforzo perché apprende a parole, mentre nel secondo caso la spiegazione gli verrà naturale, spontanea perché tratta dall'intuizione, dal sensibile.

In seconda classe le proiezioni luminose incominciano ad acquistare un po' più di varietà; ma tenga presente il maestro di non addentrarsi nei particolari scientifici. Segua in altre parole anche qui le leggi del metodo naturale. Soggetti brevi, della vita pratica del fanciullo e che vadano dal semplice al complesso, dal facile al difficile. Nelle altre classi cioè dalla terza fino alla sesta il campo delle proiezioni luminose acquista più libertà e sviluppo, ma qui maggiormente fa bisogno il lavoro del maestro di classe, per diverse ragioni una delle quali perché egli ha da fare con ragazzi che conoscono per quanto empiricamente la lingua parlata e che incominciano a far tesoro delle cognizioni apprese nelle classi precedenti.

Mediante le proiezioni luminose nessuna cognizione, per quante complesse esse possano presentarsi, trovano difficoltà di essere apprese. Dalla conoscenza della difficile struttura del corpo umano a quella degli eclissi di sole e di luna. Tutto può rendersi sensibile, tutto può farsi vedere, osservare e toccare al ragazzo. [...]

Così la lingua, la storia, la geografia, le nozioni varie, le lezioni di cose, l'educazione morale, tutte quante le materie da un lato troveranno un grandissimo sollievo nelle proiezioni luminose e dall'altro chiariranno i loro punti più difficili. Le proiezioni luminose potranno ancora usarsi a scopo di premio e di

ricreazione. Però bisogna qui notare, e credo che non sia stato osservato da nessuno, che le immagini di questo momento di svago non debbano pigliare argomento da qualsiasi fatto della vita, perché si potrebbe incorrere in quel caso che lessi tempo addietro su un giornale di Roma, dove riportava che un ragazzo si era buttato dalla finestra per dispiaceri in famiglia, analogamente a quell'altro che aveva ammirato la sera prima in una azione cinematografica.

Dimodocchè queste proiezioni che dovranno avere il solo scopo di divertire, rappresentino fatti della vita pratica, per esempio: individui avviziati. Un ubriaco quanta ilarità non potrà destare seguendolo nelle sue diverse fasi, nei suoi barcollamenti, nei suoi soliloqui? Così i ragazzi rideranno, di quel riso che fa tanto bene; ma indirettamente e senza aver l'ombra dell'insegnamento apprenderanno pure a disprezzare il vizio.

Da tutto quanto sono venuto esponendo nel presente opuscolo, frutto delle mie osservazioni dirette e dei miei studi, si vede facilmente la grande importanza che dovrebbero avere le proiezioni luminose nelle scuole elementari; e che se i metodi dovranno evolversi lo saranno per questa via.

Cooperiamoci tutti noi maestri a questo risorgimento didattico, spulciamo subito il vecchiume dei metodi che tanto male ci fa e ci obbliga ad atrofizzarci.

Sviluppiamo le piccine intelligenze, ma non sovraccarichiamole. «La mente del fanciullo non è un vaso da riempire, ma un focolare da riscaldare». Riscaldiamola quindi, presentiamole il riflesso degli oggetti reali; portiamola al conseguimento del vero, del bello e del buono. Così faremo santa opera morale, civile e patriottica.

Alfonso Giglio, *Le proiezioni luminose e la scuola*, Premiata Tipografia Montes, Girgenti, 1913.

Francesco Orestano

## *Il cinematografo nelle scuole*

(1913)

### *Avvertenza*

Per rispondere convenientemente all'invito fattomi, stimo opportuno, invece di presentare una serie di esempi particolari, di esaminare quale funzione didattica può attribuirsi alla cinematografia nei vari insegnamenti scolastici e con quale metodo le singole proiezioni dovrebbero essere composte. Gli esempi sono indi addotti più per lumeggiare i criteri proposti, che per esaurire l'inesauribile materia.

### *Considerazioni generali*

La cinematografia scolastica completa ed eleva al più alto grado di efficacia e di fecondità quel metodo positivo che, invocato e prescritto per più secoli dai grandi educatori, era rimasto sino ad oggi una timida e impacciata aspirazione didattica. La scuola infatti, malgrado si riconoscesse teoricamente da tutti la necessità di quel metodo, si è trovata ancora nella condizione di dover impartire, come nel passato, la quasi totalità (non è una esagerazione) delle sue nozioni *verbalmente*, senza il sussidio di alcun adeguato materiale dimostrativo. Poche e scolorite tavole murali; sparute e presto invecchiate collezioni nei cosiddetti musei scolastici; rudimentali e imperfetti, quando non mancano del tutto, gli apparecchi per gli esperimenti; a questo si è limitato tutto il bagaglio dei sussidi didattici del pomposo metodo positivo moderno.

Ora questo metodo vuole che fondamento della conoscenza, e quindi anche dell'insegnamento, siano:

1. *l'intuizione*, rapporto diretto e immediato fra soggetto e oggetto;
2. *l'osservazione e l'esperimento*, che hanno per condizione la possibilità di ripetere le esperienze, sia nelle identiche circostanze, e sia, ove possibile, colla variazione di queste;
3. *l'indagine genetico-evolutiva* dei processi.

A questi tre postulati del metodo la cinematografia corrisponde pienamente, esaurientemente, e non pure a scopo didattico, ma ben anco a scopo

scientifico. Si pensi ad esempio che, mentre i fenomeni non si ripetono mai in modo identico, se sorpresi invece dalla cinematografia nel loro effettivo prodursi, rimangono acquisiti stabilmente alla nostra analisi per tutto il numero desiderabile di ripetizioni.

Ma, lasciando per ora da parte gli aiuti considerevoli che la cinematografia può dare all'indagine scientifica, financo col mettere alla portata della osservazione e del controllo di qualsiasi scienziato i risultati ottenuti o le esperienze tentate non importa in quale laboratorio del mondo; e fermandoci solo alla funzione didattica che le si può assegnare, si rifletta che non c'è più oggetto o fatto o fenomeno, comunque e dovunque visibile da occhio umano, che non si possa riprodurre per l'intuizione diretta e immediata di qualunque altro uomo; che non c'è osservazione od esperimento che, una volta fatti, non si possono ripetere a volontà innumerevoli volte in qualsiasi circostanza di tempo e di luogo; e che infine per mezzo della cinematografia non si hanno più soltanto immagini frammentarie, isolate e immobili della realtà, ma si possono riprodurre, ove occorra, i fenomeni nelle loro fasi successive, in tutto il loro svolgimento dall'inizio alla fine.

Soggiungiamo anzi, che agli scopi didattici la cinematografia serve meglio ancora della visione diretta delle cose, dato pure che questa fosse sempre accessibile. E ciò, che sembra un paradosso, è pienamente giustificato dalle seguenti considerazioni:

1. colla cinematografia si può rilevare soltanto quella parte della realtà che si vuole studiare, intensificando così su di essa l'osservazione, laddove la realtà, essendo più complessa, distrae l'attenzione in svariate direzioni, provoca associazioni inutili o nocive, e in ogni modo oppone maggiori difficoltà all'analisi;
2. la visione cinematografica non richiede altro sforzo che quello dell'attenzione, che può tutta concentrarsi sull'oggetto dato; laddove la visita di un paese, di una fabbrica, ecc., richiede anche una fatica di tutto il corpo e si risolve in certo senso in una dispersione di forze;
3. la proiezione cinematografica si compie più rapidamente di qualsiasi sopralluogo, e arreca una notevole economia di lavoro mentale, oltre all'economia del tempo incomparabilmente più lungo, che ogni sopralluogo richiederebbe;
4. la proiezione cinematografica può ripetersi innumerevoli volte a volontà e al bisogno, in tutto o in parte, mentre ciò non è possibile pel sopralluogo, né condurrebbe a constatazioni identiche;
5. la cinematografia può raccogliere in una stessa serie le immagini di cose e fenomeni remoti fra loro nel tempo e nello spazio, ciò che serve mirabilmente alla comparazione, al lavoro di analisi e di sintesi, al più preciso ed efficace rilievo dei contrasti, delle somiglianze, delle analogie, ecc., ed è impossibile di farlo altrimenti.

In breve, i vantaggi della cinematografia adoperata a scopi didattici sono tali, che è lecito concludere con un altro apparente paradosso: se il cinematografo non fosse, bisognerebbe inventarlo per la scuola.



Il cinematografo non può tuttavia entrare oggi nella scuola così com'è, ma si deve adattare ai bisogni di questa, sia dal lato *tecnico*, per ciò che concerne il modo in cui le proiezioni van fatte; e sia nei riguardi del *metodo* particolare con cui la materia stessa delle proiezioni dev'essere scelta e ordinata.

### *La tecnica*

Dal lato *tecnico* bisogna ben considerare i seguenti punti principali:

1. Non sono poche né lievi le preoccupazioni che il cinematografo desta per l'igiene della vista. [...] Ma noi vogliamo adoperare la cinematografia nelle scuole con quella parsimonia e misura che sono imposte dalla funzione didattica che essa vi assume nell'intero sistema educativo.

Pertanto, pur preoccupandoci delle obiezioni, che risultino gravi e fondate, possiamo tenerci lontani dal radicale e certamente eccessivo pessimismo di tanti anche autorevoli avversari del cinematografo; e cercheremo di ricavarne il meglio che esso sia in grado di offrirci.

In quanto al tremolio delle proiezioni e al conseguente abbarbaglio della vista, è noto a tutti che dipendono principalmente dal piccolo numero delle immagini proiettate nell'unità di tempo (circa 15 al secondo), mentre il loro numero teoricamente stabilito dovrebbe essere più del doppio. Questo inconveniente non può venire rimosso che mediante i progressi della tecnica, e questi sono tali e tanti e così continui, che si può confidare in un perfezionamento anche nel senso accennato. Ma siccome l'inconveniente è aggravato dall'ingrandimento eccessivo in ragione della distanza dal centro di proiezione e dalla deficiente intensità della sorgente luminosa, bisogna che nell'impianto del cinematografo scolastico si abbia cura di diminuire il più possibile queste cause concomitanti di cattivo funzionamento.

Inoltre bisognerà aver cura di non assoggettare gli alunni a proiezioni troppo lunghe e di evitare la completa oscurità dell'ambiente, sia per ragioni disciplinari troppo ovvie, e sia perché lo stimolo luminoso produce un effetto tanto più intenso, quanto più esso è circoscritto da campi bui.

2. Un'altra condizione da osservare è che lo schermo sia di dimensioni tanto grandi, che la proiezione possa essere veduta bene da ciascun alunno stando seduto al suo posto. Egli non deve poter vedere soltanto l'insieme delle scene, ma ogni loro particolare distintamente; cosa non facile, quando si rifletta che queste possono essere affollate di figure e ricche di ragguagli minuti interessanti, che debbono riuscire evidenti senza troppo sforzo dell'osservatore. Infatti, se alla rapidità con cui le scene si avvicendano si unisse la piccolezza delle immagini, la proiezione si svolgerebbe davanti allo sguardo attonito della scolaresca, senza lasciare alcuna percezione chiara e distinta. È di grande momento tenere presente questo requisito indispensabile nella costruzione degli apparecchi scolastici, prima d'immobilizzare dei capitali che sarebbero esposti a perdita sicura.

3. Una terza proprietà tutta speciale dei cinematografi scolastici dovrebbe essere quella di potere arrestare al momento voluto la rotazione e tramutare la proiezione da mobile in fissa. La ragione è ovvia. Infatti in tal modo l'insegnante può, quando voglia, fermare l'attenzione degli alunni su qualunque punto, facendo loro compiere analisi, rilievi, congetture, induzioni, che sfuggirebbero o non si farebbero affatto, se la apparizione delle immagini fosse soltanto fugace o si susseguisse con soverchia rapidità. Né è a tacere che in questo modo si realizzerebbe una notevole economia di spesa; perché, quando le proiezioni mobili contenessero i medesimi quadri che sogliono essere oggetto di proiezioni fisse, col medesimo apparecchio e colle medesime pellicole si potrebbero fare osservare le immagini, sia in riposo e sia in movimento.

4. Una quarta caratteristica del cinematografo scolastico concerne il colore delle proiezioni. Le films dovrebbero essere colorate al naturale. Questa condizione è indispensabile quando il colore fa parte integrante della realtà, come vedremo per le cinematografie geografiche, scientifiche, tecnologiche, ecc. Può mancare in quelle altre che rappresentano fatti contemporanei, sia perché il colore non è necessario per comprendere l'azione, e sia anche perché è facile supplirlo di fantasia. Quando invece si trattasse di rappresentazioni storiche, anche in questo caso si dovrebbero esibire proiezioni colorate. Non solamente queste riescono più attraenti, colpiscono meglio l'immaginazione e interessano di più, ma completano il senso realistico delle visioni esibite.

### *Il metodo*

Nei riguardi del *metodo*, tanto per quel che concerne il contenuto didattico, quanto per ciò che si attiene al modo di servirsene, notiamo innanzi tutto che le norme generali da seguirsi per le cinematografie scolastiche, sono quelle stesse della didattica generale e speciale degl'insegnamenti a cui le cinematografie si applicano. Non c'è massima pedagogica che, evidentemente, non si estenda anche alla scelta e all'uso delle proiezioni cinematografiche nella scuola. In più, e stando ancora sulle generali, possiamo raccomandare:

1. Che le proiezioni siano adoperate con sobrietà, anzi addirittura con parsimonia *e soltanto al bisogno*; non mai per puro gioco. Infatti la seduzione talvolta irresistibile che il cinematografo esercita, induce spesso ad abusarne, crea una vera passione, massime nei giovanetti, la quale ha per oggetto la proiezione per la proiezione, ma con questo risultato, che la singola proiezione viene presto, anzi quasi subito a noia. Non per altro motivo il cinematografo deve offrire di continuo qualche cosa di nuovo, e questo suscita un interesse avido, ma frivolo, facile ad accendersi, ma anche a spegnersi. Ciascuno può aver provato in sé, che per quanto una proiezione cinematografica lo abbia interessato, non la vorrebbe quasi mai rivedere due volte. Dopo tre ripetizioni è poi certissimo che la medesima cinematografia riesce intollerabile. Ciò non avverrebbe, se le proiezioni avessero un contenuto veramente utile, che interessasse di approfondire, per le sue connessioni con i bisogni di cultura

più fortemente sentiti. Ciò non deve accadere assolutamente con le cinematografie scolastiche, perché appunto nello infrivolarsi dello intero processo sta il più grande pericolo della nuova applicazione. Bisogna pertanto prevenire e combattere la stanchezza, che è la sanzione inesorabile di ogni abuso. Una bella cinematografia si dovrebbe poter ripetere come una bella lettura. Le proiezioni di carattere scientifico, tecnologico, ecc. dovrebbero inoltre essere rievocate al momento opportuno, quante volte l'analisi lo richiedesse, e la stessa opportunità della rievocazione dovrebbe fugare ogni accenno di noia.

2. Ogni proiezione dev'essere preceduta da una spiegazione introduttiva, conversazione o lettura, per destare la curiosità negli alunni, e intensificare in essi in misura adeguata il sentimento della tensione, ch'è il principale sostegno della curiosità. Durante la proiezione deve il maestro con cenni brevissimi dirigere l'attenzione degli alunni sui punti più essenziali, interrompendo financo, ove occorra, la rotazione, sia per analizzare meglio un quadro o per meglio rilevare qualche particolarità importante, e sia anche per chiedere agli alunni come prevedano o desiderino che si svolga l'azione successiva. In tal modo si esercita l'intuito, l'immaginazione, il potere logico, sì nel senso deduttivo, che induttivo, l'abito critico, ecc. Per agevolare l'opera del maestro in tutti questi esercizi, ogni film dev'essere accompagnata da un testo esplicativo, che serva a lui, e sussidiariamente anche agli alunni, per far meglio notare gli scopi precipui della proiezione e dare utili suggerimenti sul modo di adoperarla. In tal modo il cinematografo scolastico servirà anche ad arricchire la coltura generale e la preparazione didattica degli insegnanti.

Dopo ogni proiezione debbono aver luogo conversazioni, commenti, riassunti, esercizi di nomenclatura, ecc. L'insegnante abile lascerà dapprima manifestarsi ingenuamente ciascuno e potrà anche fare delle utilissime osservazioni di *psicologia delle testimonianze* (per tacere delle moltissime altre), le quali sono di somma importanza per la vita pratica (per esempio nel funzionamento della giustizia), abituando all'esatto racconto delle cose vedute.

3. Ogni proiezione deve contenere esattamente, senza superfluità né lacune, la serie delle immagini pertinenti all'argomento, nel loro ordine naturale, logico e causale. Nulla dev'essere esibito di capriccioso, di saltuario, di arbitrario, di assurdo, ma tutto deve svolgersi con naturalezza, con una perfetta concatenazione di deduzioni da premessa a conseguenza, di successione da causa ad effetto.

I requisiti immancabili di una buona cinematografia scolastica debbono essere, dal lato psicologico la verisimiglianza, dal lato logico la coerenza, dal lato scientifico l'evidenza del nesso causale fra i fenomeni descritti. Guai a rappresentare la vita sotto aspetti ingannevoli o bugiardi, guai a peccare di illogicità, guai a insinuare false nozioni del reale, in una rappresentazione eminentemente realistica quale è quella cinematografica. L'errore acquista l'autorità indiscutibile delle cose vedute e s'imprime con la suggestività di una intuizione immediata, cioè di quelle conoscenze che hanno per noi il più

alto grado di evidenza e di certezza. Come agli anzidetti requisiti debbano corrispondere le singole cinematografie, diremo discorrendo delle varie specie di esse.

Di queste, come vedremo, non poche esistono già, ma la massima parte è da farsi. All'uopo sarebbe opportuno invitare a collaborare, con unità di intenti, il maggior numero di Case produttrici di films, sempre sotto il controllo dell'Istituto "Minerva". È così grande la quantità e varietà di films occorrenti, che non si può attendere la produzione da una sola Casa, tanto più che il campo da rilevare è grande quanto il mondo. Si noti inoltre che per la cinematografia scolastica o anche soltanto educativa si è già lavorato da qualche anno non poco in altri paesi civili. [...]

\*\*\*

Certo la Scuola elementare si dibatte in una antinomia quasi insolubile. Il maestro deve insegnare *tutto*, ma non può né sapere, né saper fare *tutto*. Ora le proiezioni cinematografiche, con le istruzioni annesse, giungono in buon punto per arricchire illimitatamente le cognizioni del maestro, per dargli al momento opportuno le nozioni che non ha, e insegnarli il modo di fare un esperimento e di procedere in una qualche operazione tecnica. Il più delle volte si tratta di atti e procedimenti che a descriverli con parole ci vuole di più che a farli; senza contare che spesso la descrizione verbale riesce quasi sempre oscura, in ogni caso noiosa. [...]

### *Il programma*

Veniamo ora al programma particolareggiato delle varie categorie di «films di testo», come sono state felicemente denominate le cinematografie scolastiche, poiché, se fatte con sano intendimento pedagogico, esse verranno a formare parte integrante della didattica dei rispettivi insegnamenti.

È ben naturale che tali «films», malgrado le loro diversità di contenuto, debbono ispirarsi a una unità ideale di fine, fine che possiamo esprimere sinteticamente con la nota formula herbartiana «educare istruendo».

Il principio della «concentrazione degli'insegnamenti» vale adunque anche per la materia delle cinematografie scolastiche. Ciò non toglie che si possa procedere a una classificazione delle «films», analoga, naturalmente, a quella delle varie materie d'insegnamento. Solo che dovremo tener sempre presente, che come tutta l'opera della scuola è in ciascun suo insegnamento, così pure non ci sarà proiezione dalla quale il maestro esperto non possa prendere le mosse per lumeggiare qualsiasi argomento.

### *Educazione morale e civile*

All'educazione morale e civile il cinematografo scolastico può concorrere rappresentando in forma intuitiva e suggestiva la materia medesima che suol

essere adoperata dalla scuola al fine medesimo; e specialmente racconti a soggetto e narrazioni storiche. Queste ultime hanno un alto valore educativo, soprattutto quando rievocano gesta eroiche, grandi personaggi e i più nobili esemplari dell'umanità.

Delle narrazioni storiche discorreremo più a lungo, trattando dello studio della storia. Qui vogliamo più specialmente fermarci a discorrere di tre categorie distinte di proiezioni aventi carattere specificamente educativo: esse hanno per oggetto: a) racconti immaginari, b) le cronache, e c) il funzionamento degli istituti politici e sociali.

#### *a) Racconti educativi*

I racconti di fatti immaginari tolgono i loro argomenti o dalla vita comune o dal mondo irreali delle fiabe e dei sogni. Qui ci si presenta subito una grande questione. I racconti cinematografici, che rendono al vivo, coll'evidenza propria delle cose vedute, azioni ora drammatiche ora comiche, debbono limitarsi a descrivere casi della vita comune, simili a quelli che cadono o possono cadere realmente sotto i nostri sensi? O possono anche derivare il loro contenuto da fiabe, favole, racconti di cose puramente fantastiche, né reali, né realizzabili? Nella pratica è stato già risposto affermativamente alla seconda domanda, perché le cinematografie che rappresentano al vero, con immagini vive e concrete, Cappuccetto rosso, il Nano burlone, Pinocchio, con le immancabili apparizioni di fate, con i soliti interventi magici, coi più misteriosi e sorprendenti giuochi di potenze occulte, abbondano e vengono generosamente somministrate negli spettacoli per fanciulli. E tuttavia noi non esitiamo a dichiarare nel modo più reciso che si tratta di un abuso della cinematografia estremamente pericoloso per i fanciulli e in ogni caso da bandirsi dalle scuole.

La fiaba è fiaba a condizione che resti sempre tale, che viva nel dominio della pura immaginazione, delle visioni sognate, e conservi sempre quel carattere d'irrealtà per cui la finzione poetica si distingue dal mondo delle cose sensibili. Quando invece, le fiabe vengono rappresentate quali fatti visibili, allo stesso modo di ogni altro fatto che cada sotto i nostri sensi, esse non possono che alterare, sconvolgere, turbare profondamente la nozione che il fanciullo deve formarsi della realtà.

Badiamo bene: con ciò non intendiamo bandire le fiabe dall'educazione della gioventù. Che esse continuino anzi a deliziare i nostri bambini, commovendone gli affetti, stimolandone l'immaginazione. Ma, nate dalla fantasia, le fiabe debbono parlare alla fantasia e non ai sensi. Esse valgono come trasfigurazione poetica del mondo, ma a patto che il mondo resti mondo e la poesia poesia. Ove si perda la subcoscienza della finzione, quando l'azione magica si rappresenti come un fatto reale, la fiaba non è più fiaba; e mentre conturba la coscienza del reale, perde i suoi veri attributi e il valore pedagogico che aveva come stimolo alla pura immaginazione. [...] Bando dunque, e assoluto, alle azioni favolose nelle cinematografie scolastiche. Esse sono un gioco della fantasia per gli adulti, non pei bimbi, che non sono ancora in grado di distinguere il mondo dalla realtà da quello dei sogni.

I racconti debbono togliere l'argomento loro dalla vita comune, e avere anzi, come abbiamo già raccomandato, il massimo grado di verisimiglianza e di naturalezza. [...] Una cinematografia ben riuscita viene quasi a far parte della nostra esperienza obbiettiva, ed è per questo che non vi si può mescolare senza danno, cioè senza far nascere concezioni sbagliate e pericolose illusioni, il fantastico e il reale. L'estremo realismo delle cinematografie è la loro prerogativa, la condizione della loro efficacia, ma al tempo stesso segna il confine inviolabile del loro impiego legittimo e lecito.

[...] Qui possiamo accennare alle principati condizioni positive e negative, cui i racconti cinematografici debbono soddisfare.

1. L'azione dev'essere chiara, evidente, non farragিনosa, non disordinata, non troppo complicata, non troppo lunga. Le didascalie esplicative debbono essere concise, suggestive e inserite con esatto criterio di opportunità.

2. La cinematografia non deve mai rappresentare fatti truci, paurosi, raccapriccianti, avventure che impressionino eccessivamente. Bisogna infatti tener conto della impressionabilità dei fanciulli, della loro suggestionabilità, e degli shocks, che a volte risentono alla vista di qualche cosa che li emozioni troppo. [...] È curioso notare che, mentre nella vita comune non accade che rarissime volte e a pochissimi di assistere casualmente alla consumazione di un delitto, il cinematografo dispensa giornalmente a diecine da milioni di visitatori (è noto che il cinematografo è frequentato più delle chiese, delle birrerie e osterie, dei teatri, ecc.), spettacoli di sangue e di terrore, scene delittuose e perverse. Ed è pure curioso, che mentre le persone dabbene e gli onesti padri di famiglia si astengono dal frequentare e dal far frequentare ai loro figliuoli luoghi di perdizione, case da giuoco, postriboli, covi di malfattori, consentono poi che siffatti ambienti siano ritratti dal vero e descritti in tutta la loro concretezza agli occhi delle proprie famiglie e dei propri bambini.

Gli effetti sono stati e sono sempre disastrosi. Poiché non c'è censura che basti! Malgrado tutte le censure che ormai funzionano più o meno rigorosamente nei paesi civili, le Case produttrici di films continuano a lanciare sul mercato, in una gara torbida, le rappresentazioni più audaci e scandalose. [...] Il cinematografo ha i difetti dei suoi pregi. Il pregio suo principale è la sua efficacia immediata, la sua suggestività istantanea e durevole. Questa stessa proprietà può diventare però veicolo d'influenze insidiose e nocive, quasi invincibili. Esso è pertanto uno strumento di suggestione potentissimo e bisogna usarne con onestà, con coscienza, per il bene, per la verità.

Non per questo si deve dare nell'opposto, cioè ridurre le cinematografie scolastiche a una continua esibizione di sentimentalità svenevoli e inverosimili. Siano le sue scene realistiche ma rappresentino il male tanto che basti per farlo abbonire. Ogni più analitica descrizione di esso, ogni indugio dello sguardo avido e quasi compiacente sulle più particolareggiate manifestazioni sue, può produrre effetti imprevedibili e forse opposti a quelli desiderati e previsti.

3. I racconti cinematografici debbono proporsi di approfondire l'analisi delle



relazioni naturali di vita in cui si trovi il fanciullo, nella famiglia, nella scuola, nella società, nelle amicizie, e quando cominci ad essere responsabile, di fronte alle leggi e nel lavoro. C'è così abbondante materia d'osservazione e d'interesse nei casi più comuni della vita, che è indizio di poca fantasia andare a cercarla in casi inverosimili, in avventure straordinarie e impossibili. Queste ultime possono inoltre suscitare rappresentazioni e concetti falsi della realtà, desideri smodati, abbonimento dalle forme comuni del vivere, laddove queste richiedono piccole virtù, ma tenaci, modesti adattamenti, ma disposizioni sobrie della volontà e una disciplina costante e un controllo continuo di se stessi. L'avventuroso è tanto da bandirsi dal cinematografo quanto la fiaba.

4. I racconti cinematografici debbono avvalorare i sentimenti più nobili, come quelli della dignità umana, del valore, dell'onore, della generosità; dimostrare la assoluta necessità della giustizia e asserire una ferma fiducia in essa; lumeggiare la gloriosa via ascensionale della solidarietà umana; santificare l'eroismo. Verranno purtroppo, più o meno presto o tardi, gli anni dello sconcerto e del dubbio, ma la Scuola non può, non deve essere scettica, se non vuole contraddire tutto il suo processo e condannarsi da sé a una congenita infecondità.

#### *b) Cronache educative*

Oltre ai racconti d'immaginazione, crediamo che possa concorrere utilmente all'educazione morale tutta una categoria di proiezioni che raccontino o descrivano fatti e scene realmente accadute, sul tipo dei rinomati Journaux Pathé e Gaumont. È stato più volte proposto d'introdurre il giornale nelle scuole allo scopo di farvi penetrare un soffio di vita reale, di mettere le scolaresche a contatto diretto col mondo che pulsa e si agita intorno alla tranquilla e spesso utilmente ignara ridotta della fanciullezza. Noi siamo di parere che ciò si possa opportunamente fare, meglio che coi giornali, colle proiezioni cinematografiche dei fatti di cronaca più notevoli e al tempo stesso più istruttivi. Naturalmente si rileveranno a preferenza fatti del mondo piccino, come feste scolastiche, che abbiano luogo non soltanto in Italia, ma anche all'estero; gare ginnastiche, premiazioni, inaugurazioni di scuole o di istituzioni sussidiarie della Scuola, avvenimenti in cui abbiano parte principale fanciulli o giovinetti, per esempio dei piccoli eroi, ecc.

Né sarà meno utile portare a conoscenza delle scolaresche come si siano svolte delle grandi solennità civili, quali inaugurazioni di monumenti, commemorazioni, feste del lavoro, come varo di navi, apertura di nuove vie di comunicazione o sempre più animosi e gloriosi episodi della conquista dell'aria, le più recenti invenzioni e scoperte, le ultime creazioni dell'industria, tutte le radiose visioni, insomma, della progrediente civiltà, atte a suscitare la commossa esaltazione del genio umano e la coscienza di partecipare a un mondo in cammino che ci sospinge e innalza nel vortice del lavoro e del progresso universale. E là ove delle pubbliche calamità avvengano, come inondazioni, terremoti, eruzioni vulcaniche, gravi incendi, epidemie, ecc., anche ad esse



rivolga un occhio attento e pietoso la Scuola che non deve ignorare gli aspetti più dolorosi della vita, quand'essi s'impongano alla comune pietà. In tali casi vibra più forte la nota della simpatia umana e l'altera coscienza del minuscolo figlio dell'uomo si fa pensosa.

Neppure crediamo che la Scuola debba restar chiusa alle notizie di conflazioni di popoli e di civiltà, alle quali l'epoca presente ci fa così spesso assistere. Naturalmente, si può fare in modo che agli alunni vengano sottratte le rappresentazioni di tutti gli orrori della guerra; ma è bene che gli spettacoli di forza, di coraggio, di disciplina, di fedeltà al dovere, di sacrificio, cui la guerra di un popolo civile dà luogo, siano mostrati anche ai fanciulli, poiché fortificano l'animo e lo rendono conscio di futuri doveri e responsabilità.

*c) Le istituzioni politiche e sociali*

Una materia ancor più determinata hanno gli insegnamenti della così detta etica civile o civica, quegli insegnamenti, cioè, che considerano nell'alunno il futuro cittadino avente la piena capacità, giuridica e politica, e lo prepara ai doveri che dovrà compiere quale membro dello Stato. Il compito del maestro è qui quanto mai arduo, essendo molto difficile di fare intendere, a parole, che cosa siano lo Stato e i suoi vari poteri e organi, come e a quale scopo questi funzionino e collaborino, ecc... È incredibile quale e quanta confusione regni nella mente anche di persone medianamente colte su questi argomenti. Che dire di fanciulli e giovinetti che non sanno in alcun modo rappresentarsi quel che significhino le poche e magre nozioni verbali che ricevono al riguardo? Naturalmente vi sono dei concetti astratti che rimangono sempre al di fuori dell'intuizione sensibile (Stato, Sovranità, potere, ecc.), ma il funzionamento dei vari istituti politici e sociali può mostrarsi anche con proiezioni cinematografiche, le quali apporterebbero all'opera della Scuola in questa sua importantissima fatica, un ausilio insperato e validissimo. [...]

Riteniamo in ispecial modo utilissime le cinematografie della recente conquista libica, perché esse rendono al vivo ciò che può il nostro popolo, animato da un grande ideale di civiltà. Non si tema di far penetrare nella Scuola la visione della guerra, massime ove entrino in giuoco i più vitali interessi ideali e politici dell'intera Nazione. Fino a quando le necessità storiche condurranno fatalmente a simili tragedie della Umanità, prescindere totalmente nell'educazione dal concetto della guerra sarebbe un grave errore pedagogico e politico. La rievocazione, poi, delle inobliabili gesta del nostro esercito e della nostra marina nell'impresa libica non potrà che suggerire utili ammaestramenti a tutti. E le cinematografie che furono a suo tempo fatte, nonché le nuove che potranno farsi, costituiranno dei documenti umani e storici di notevolissimo valore, quando le generazioni che presero parte a questi avvenimenti saranno scomparse. [...]

Per quanto possa riuscire doloroso toccare nella Scuola questi argomenti, pure, poiché se ne discorre e non si può non discorrerne, è meglio dare alle scolaresche notizie adeguate dei mezzi di prevenzione e di repressione, di cui si serve lo Stato contro i malfattori. Alcune proiezioni rappresentanti i

metodi più ingegnosi di polizia scientifica, potranno ingenerare la confidenza nel potere di prevenzione dello Stato e la sicurezza che il colpevole non può sfuggire di regola all'azione investigatrice della giustizia punitiva. Le proiezioni raffiguranti le prigioni e la vita dei condannati non debbono essere troppo analitiche, anzi alquanto sommarie, affinché gli alunni abbiano una qualche idea concreta dei penitenziari e ne provino orrore e pietà. Queste proiezioni debbono omettersi del tutto nelle scolaresche dove, a notizia del maestro, ci siano dei figli di carcerati. [...]

### *Insegnamenti storici*

#### *A) – Storia generale*

Mentre l'insegnamento storico, impartito verbalmente, deve, per la limitata capacità di ritenzione verbale e concettuale degli alunni, circoscriversi necessariamente a poche epoche e a pochi avvenimenti, a pochi nomi e personaggi, se reso intuitivo e diremo quasi drammatizzato in scene capaci di suscitare un potente interesse, può divenire immensamente più vasto e più ricco. Si può affermare che non ci sono più limiti assegnabili alle rievocazioni storiche, purché artisticamente fatte. Tutte le epoche e tutti i grandi avvenimenti, e tutti gli eroi dell'umanità possono divenire soggetto di rappresentazioni, che li riproducano per dir così al vero e al vivo.

I programmi delle scuole elementari prescrivono che si cominci dalle epoche a noi più prossime e precisamente dal Risorgimento nazionale, per risalire di un tratto all'antichità romana e ridiscendere in seguito via via alle epoche principali e ai fatti di maggior rilievo, in modo da offrire in ultimo un quadro a larghissimi tratti, incompiuto, ma non infedele della loro concatenazione storica. Noi osserviamo che [...] lo svolgimento dei programmi stessi può divenire immensamente più ricco [...] una volta che si può metter a disposizione di questo insegnamento l'intuizione estetica. L'insaziabile bramosia dell'occhio umano, instancabile nell'appercepire sempre nuove realtà, s'acuisce ancora di più quando si tratti delle forme dell'arte. Ecco perché si può fare a meno di assegnare dei limiti, che non siano la verità storica, la bellezza, e l'interesse profondamente umano ed etico.

Noi raccomandiamo:

- I. Che la ricostruzione sia massimamente fedele, tanto nello svolgimento dell'azione, quanto nella scelta dei tipi, ed in ogni altro particolare, quale l'abbigliamento, le abitazioni, il mobilio, le usanze sociali, ecc.
- II. L'azione storica deve venir riprodotta nei luoghi stessi che ne furono teatro. Le generazioni scompaiono, ma i luoghi restano, ed è bene che questo rispetto alla verità sia quanto più possibile osservato.
- III. L'azione deve riescire di un intenso effetto drammatico e appassionare. Lo scoglio da superare nelle cinematografie storiche è lo scarso interesse che di solito si annette a fatti che riguardano popoli e personaggi di un passato a noi ignoto e indifferente. Ma se il soffio animatore dell'arte spira dentro, la

distanza di tempo e di luogo, le differenze di razza, costumi, civiltà, ne rimangono come annullate, e una calda aura di simpatia avvolge gli eroi di tempi che furono, ma che riescono a farsi amare o ad interessarci come persone vive e a noi famigliari.

IV. La fedeltà storica non deve essere tale da rievocare necessariamente gli aspetti più barbarici della vita di altri tempi, in cui dominarono la crudeltà e la licenza. Non si può mai prevedere quali suggestioni eserciti sulle coscienze in formazione la vista di atti malvagi od osceni, e però questi sono da bandirsi dalle cinematografie scolastiche, a rischio anche di renderle, se non proprio erronee, reticenti ed incomplete.

Di fronte alle esigenze educative, lo scrupolo della esattezza storica deve cedere il passo. [...]

Talune Case produttrici di «films» hanno tentato la rappresentazione cinematografica di capolavori letterari (*La Divina Commedia*, *La Gerusalemme Liberata*, ecc.). Obbiettiamo che siffatte rappresentazioni vanno considerate alla pari di quelle raffiguranti fiabe, favole, ecc., e quindi da bandirsi, finché gli alunni non abbiano coscienza della finzione poetica. In via molto subordinata si potrebbero riservare agli alunni delle classi superiori. Tuttavia non nascondiamo due apprensioni gravi, che ci fanno propendere per la completa esclusione di siffatte rappresentazioni cinematografiche dalla scuola.

In primo luogo esse potrebbero indurre a considerare i capolavori della letteratura con un interesse superficiale; favorire la presunzione di conoscere classici, senza averli mai letti, e attenuare e spegnere del tutto la curiosità di leggerli. Chi ha visto al cinematografo la rappresentazione di romanzi e opere teatrali anche celebri, facilmente perde la voglia di leggerli nell'originale. Quando un tale effetto dovesse sciupare il desiderio di conoscere direttamente i classici, riuscirebbe certamente esiziale alla coltura. In secondo luogo osserviamo che il tentativo di rendere sensibilmente vive le creazioni della poesia, attenua l'efficacia loro sulla fantasia. Esse parlano alla nostra mente per il magistero della parola. Sostituire alla virtù suscitatrice dell'espressione poetica una rappresentazione plastica, vuol dire rendere pigra l'immaginazione, indebolirla, condannarla a sicura decadenza. Una eccezione può farsi pei migliori romanzi e drammi storici, perché in essi la storia e l'arte si danno la mano. Tuttavia in tali casi si utilizzerebbero i capolavori letterari non in quanto tali, ma per il loro contenuto storico e per l'aiuto che essi danno a meglio intendere la storia. Citiamo un esempio per tutti: *I promessi sposi*.

#### *Geografia fisica, antropica e politica*

Nell'insegnamento geografico il Cinematografo celebra il suo massimo trionfo. Non c'è regione, contrada o particella del mondo, dall'uno all'altro polo, sotto qualsiasi meridiano e parallelo, che non si possa rendere ostensibile a ciascuno in qualunque altra parte del mondo. Il cinematografo compie, per l'asse impercettibile dell'occhio umano, la più grande sintesi visiva del mondo. Né questa vien circoscritta a un momento solo, ma abbraccia tutta la succes-

sione dei momenti osservabili, ed è quindi la sintesi puntuale dello spazio e del tempo, dello spazio geografico e del tempo storico. Noi possiamo vederci sfilare dinanzi, in brevissime scene di vita, le tribù dell'Africa Centrale, la mietitura del grano nei piani del Canada, un corteo nuziale nell'India, un mercato cinese, una fabbrica di tessuti della Lombardia, i titanici lavori del taglio del Panama.

Dacché l'esplorazione del dottor Poch adoperò il cinematografo e il grammofofono per lo studio di alcune tribù selvagge dell'Africa e il principe Adolfo [Adolf] Friedrich von Mecklenburg [-Schwerin] fece lo stesso nella sua spedizione al centro dell'Africa (interessantissime sono le proiezioni ch'egli esibì alla Società Geografica di Amburgo e in altre città della Germania), ogni grande spedizione geografica fu provvista di apparecchi cinematografici. Così avemmo le proiezioni delle importanti cinematografie della spedizione ai Polo Sud di Ernest Shackleton; e anche la spedizione del prode capitano Scott era munita di 7.000 metri di films.

Oggi sono le stesse Case produttrici che organizzano spedizioni, cacce, viaggi, ecc., allo scopo di fornire delle cinematografie originali, che hanno un valore notevole per la coltura generale.

Passiamo ad enumerare le diverse applicazioni della cinematografia all'insegnamento geografico.

*Nomenclatura geografica e concetti generali.* Per far acquistare nozioni generali esatte delle conformazioni geografiche, la scuola non aveva sin qui che poche e necessariamente imperfette carte murali. Le migliori di queste offrivano in un piccolo quadro sintetico tutti i diversi aspetti del Globo, che tuttavia, per quanto ingegnosamente disposti, richiedevano un considerevole lavoro di astrazione e di fantasia per riuscire a ispirare immagini, in qualche modo adeguate, della realtà. In ogni modo questi quadri non rendevano che le conformazioni geografiche più comuni, lasciando da parte gli aspetti un po' singolari, ma caratteristici e importanti del mondo. Ora è possibile mostrare al vero valli e piani, monti e giogaie, ghiacciai, fiumi, laghi, mari, oceani, le regioni delle nevi eterne e quelle tropicali ed equatoriali.

La difficoltà più seria dell'insegnamento geografico consisteva nell'impossibilità di servirsi dell'intuizione. Quelli che lo facevano cominciare dal «luogo natio» non si accorgevano del salto nel vuoto che questo metodo implicava, quando, non più per opera d'intuizione, ma di fantasia, l'alunno doveva venir condotto a immaginarsi configurazioni terraquee che non esistevano nel luogo natio ed erano incomparabili a ciò che egli poteva vedere e osservare. Ora non è più necessario lavorare d'immaginazione e il metodo intuitivo può assumere qui la funzione preminente che gli spetta, senza alcuna limitazione. Non che l'immaginazione non sia una forma di attività utile, ma essa è fuori posto là ove si tratti di un insegnamento eminentemente realistico qual è quello della geografia, in cui l'essenziale, non è ciò che noi riusciamo a immaginarci, ma ciò che realmente sappiamo.

*Distanze geografiche.* Un altro gravissimo scoglio dello studio della geografia è il modo di far intendere anche approssimativamente le distanze geografiche. Si è proposto di far calcolare tali distanze in funzione del tempo necessario a percorrerle, di far compiere dei viaggi immaginari, di far leggere racconti di viaggi. Ora l'alunno può farsi da sé un'idea, in qualche modo adeguata (quella in ogni caso che si farebbe viaggiando), coll'assistere a interi viaggi veri, a escursioni alpine, alla scalata delle più alte montagne, alla traversata di ghiacciai, di oceani, di deserti, di foreste vergini, di fiumi, ecc. [...] Nascono così le grandi sintesi geografiche: diversità di territori, di clima, di popolazioni, di risorse naturali, di attività economiche, di civiltà, tutto può essere visto, osservato, analizzato, compreso ne' suoi aspetti e nelle sue relazioni reali ed attuali.

*Geografia d'Italia.* Le applicazioni di queste nuove risorse della didattica sono di una fecondità e importanza quali oggi è appena dato d'intravedere. Se nessuna regione e contrada del mondo può rimanere invisibile allo scolaro, questo procedimento acquisterà il più alto valore informativo e educativo, applicato alla geografia d'Italia. Far conoscere *de visu* la propria Patria, mostrarne tutte le bellezze ed eccellenze, sostituire alla tediosa e appiccicaticcia enumerazione di nomi e di numeri, la rappresentazione viva e concreta delle peculiarità e prerogative del Bel Paese, nella loro imponente suggestività, ecco la nuova via per condensare nel nome d'Italia le immagini più preziose e care. Tutte le bellezze naturali d'Italia, dalle Alpi al mare e alle isole, tutte le superbe e multiformi città e civiltà nostre, e i più caratteristici e importanti monumenti di ciascuna, e i luoghi storici consacrati da memorie mondiali e nazionali, tutto dev'essere mostrato alla vista amorosa e attonita delle nostre scolaresche. Il sentimento dell'italianità ne sarà ingigantito, cementato per sempre.

Quando potremo mostrare agli alunni di un paesello della Sila o delle [...] Nebrodi le meraviglie di San Marco e il Colosseo, e agli alunni della Valtellina e della Venezia, le rovine di Selinunte e di Siracusa, quando la maestà del Campidoglio e le cupole del Michelangelo e del Brunelleschi non saranno più un mito per gli alunni di tutte le scuole d'Italia, crescerà a dismisura l'amore e l'orgoglio della patria nostra, più bella, più grande di civiltà che ogni altro paese del mondo.

*Geografia degli altri Paesi.* Se non in modo altrettanto particolareggiato, con metodo analogo si procederà nell'insegnamento della geografia degli altri Stati d'Europa e dei più importanti altri paesi del mondo. Se una scelta qui deve farsi, si dovranno seguire questi due criteri principali: l'interesse intrinseco che quei paesi offrono all'osservatore per le loro caratteristiche naturali o per i loro meriti verso la civiltà; oppure le relazioni politiche e commerciali tra essi paesi e il nostro. Di questo secondo criterio ci occuperemo espressamente più innanzi. Qui ci limitiamo ad osservare che non sarà più privilegio dei soli ricchi il farsi un'idea delle contrade e delle città più celebri del mondo. Le grandi

capitali, le città più rinomate per le loro bellezze, per la loro storia, per le loro industrie o i loro traffici, i luoghi più visitati o degni di esserlo [...] tutto può essere mostrato, e sarà opera democratica render note a tutti le più grandi meraviglie del mondo, della natura e dell'uomo.

E qui è da mettere in rilievo una proprietà del cinematografo, che ne può rendere "l'uso didattico" di una singolare efficacia. La facilità con cui esso può cambiare istantaneamente i suoi quadri e proiettare alternativamente la visione di cose più disparate e lontane, rende agevole, come già notammo, il confronto immediato, il rilievo delle analogie e dei contrasti, il lavoro di analisi e di sintesi. Orbene, non solo si possono raggruppare e coordinare le proiezioni cinematografiche per Stato e Paese o regione o contrada mettendo insieme tutti i loro aspetti molteplici degni di osservazione: ma si possono anche disporre in serie, a volontà, per determinati scopi dimostrativi, ai quali le proiezioni si vogliono far servire. Così nulla di più facile che presentare in unica serie, successivamente, le proiezioni dei paesi appartenenti alla stessa zona artica o temperata o tropicale o antartica, per mostrarne le somiglianze di clima, di vegetazione, di vita e persino di civiltà. Una dimostrazione per contrasto potrebbe essere quella ottenuta facendo sfilare in serie i paesi situati sul medesimo meridiano per mostrare come cambiano man mano gli aspetti della natura e della civiltà. Altrettanto facile è aggruppare e ravvicinare in una medesima serie le immagini di paesi geograficamente distanti, ma che presentano affinità di struttura geologica o di conformazione esteriore. [...] In tal modo le esemplificazioni geografiche acquisterebbero il massimo grado di evidenza e di forza probante. Questo procedimento è poi indispensabile, quando si vogliano fare delle osservazioni comparative circa la distribuzione geografica delle faune e delle flore, e specialmente delle razze umane, come passiamo a dire a proposito della

*Geografia antropica.* Un'applicazione importantissima della cinematografia è invero quella fattane allo studio delle razze umane. Alle ingenue classificazioni di una volta e alla presentazione, che pur troppo ancora oggi si fa in molte scuole, anche secondarie, di tavole con cinque facce umane dai cinque famosi colori tipici, si può ora sostituire la osservazione diretta delle molte e svariate razze umane, e fin le loro più curiose e interessanti varietà, in tutta la loro concretezza, come veramente sono e vivono, nelle loro effettive condizioni ambientali, nello svolgimento di ogni attività sociale, economica, artistica, religiosa, guerriera, ecc. Noi possiamo veder vivere innanzi a noi interi popoli, le più diverse società umane, dalle più rozze alle più evolute, dalle selvagge alle civili. E ciascuna apparirà nella sua propria maniera, con la sua fisionomia vera, perfettamente individuata da ogni altra, senza possibilità di confusione o errore.

Molto materiale di questo genere è stato già raccolto, ma molto ancora resta a raccogliere e sarebbe utilissimo non soltanto ai fini didattici, ma anche all'antropologia e alla sociologia, accrescere queste raccolte e classificarle scientificamente.



In ogni caso la proiezione di una film di questo genere non dev'essere fatta senza la esatta localizzazione geografica delle immagini che vi sono comprese. Così soltanto si rende omaggio al titolo di scienza integrale, cui la geografia, per le sue sintesi complete, aspira. E sarebbe così facile anche nei cinematografi comuni far precedere alla proiezione avente per oggetto la vita di una particolare società o razza, una carta geografica con l'indicazione precisa del luogo in cui il rilievo cinematografico fu fatto. Una inezia, è vero? Eppure quanto più grandi non sarebbero i benefici del cinematografo, se si badasse a queste inezie!

Nella scuola la coordinazione geografica dei vari insegnamenti storici, etici, politici, di scienze fisiche e naturali, ecc. può farsi con l'aiuto del cinematografo in modo istruttivo ed attraente al massimo grado.

*Geografia coloniale.* Sotto questo titolo vogliamo trattare in modo speciale di un interesse tutto italiano, al quale il cinematografo può farsi servire in modo meraviglioso. L'Italia ha ormai vaste colonie, di dominazione diretta, ma ancora più importanti colonie formatesi spontaneamente in seno ad altri Stati, quali quelle stanziatesi in Tunisia, in Francia, nella Svizzera, in Siberia, in Oriente, nelle Americhe.... Ora il cinematografo può servire a diffondere utili cognizioni intorno alle terre ove le nostre correnti migratorie si dirigono, e converrebbe che si dirigessero o non si dirigessero.

Specialmente per le colonie di formazione spontanea, è addirittura un dovere dello Stato diffondere fra le masse incolte tutte le maggiori notizie possibili sui paesi ch'esse prescelgono, e a questo scopo serve il cinematografo assai meglio di qualsiasi scoletta per gli emigranti.

La preparazione dell'emigrante viene riconosciuta necessaria da tutti e anche dallo Stato, che ha istituite apposite scuole; eppure essa urta contro una difficoltà quasi insormontabile: l'analfabetismo dell'emigrante. Né c'è scuola che possa in brevissimo tempo metterlo in grado di apprendere anche sommariamente una piccola parte delle moltissime cose che dovrebbe sapere. La sua ignoranza gl'impedisce persino di approfittare degli insegnamenti orali, poiché non ha gli elementi concettuali che gli occorrerebbero per formarsi delle rappresentazioni anche lontanamente approssimative delle cose che gli si dicono. Si aggiunga che neppure il maestro, per quanto preparato, sa veramente tutto quello che dovrebbe insegnare. Egli stesso non può essere in grado d'insegnare gran che di preciso, sulle terre, sugli Stati, le leggi e le istituzioni, le attività economiche, ecc., su tutto ciò che insomma possa dare un'idea esatta del nuovo ambiente naturale, sociale, politico ed economico, nel quale l'emigrante verrà a trovarsi.

A tutte queste impossibilità o deficienze può supplire benissimo la cinematografia, che dovrebbe costituire una specie di esperienza anticipata dei paesi in cui gli emigranti italiani propongono di stanziarsi.

Tali cinematografie dovrebbero contenere:

1. Una guida esatta e pratica dell'emigrante, dallo sbarco o arrivo sino al suo collocamento e stanziamento. Si dovrebbero mostrare gli uffici e possibilmen-



te anche le persone, ai quali l'emigrante può o deve rivolgersi con fiducia. Si dovrebbero anche esemplificare i pericoli ai quali l'emigrante va incontro, i casi e modi di sfruttamento, i mezzi per difendersene, ecc.

2. una descrizione esatta e particolareggiata dei territori e delle contrade ove l'emigrante è chiamato o desidera di trasferirsi, e delle condizioni di esistenza e principalmente di lavoro, che sono fatte all'immigrato.

Naturalmente nelle sale di proiezioni ci deve essere qualcuno che legga ad alta voce le leggende [sic] delle films. Inoltre queste cinematografie dovrebbero essere esibite oltre che nelle scuole per emigranti, anche nei luoghi d'imbarco, e persino nei grandi transatlantici, a cura del Commissariato dell'emigrazione e coll'appoggio del Ministero degli Esteri.

Noi siamo fermamente convinti, che con questo mezzo molti errori sarebbero evitati, molte vittime dell'ingordigia di brutali speculatori risparmiate. Si pensi pure all'effetto morale immenso che riporterebbe la scuola, quando mostrasse ai figliuoletti di padri emigrati il paese, la contrada misteriosa, quasi mitica, ove quelli lavorano e guadagnano il denaro che mandano alle loro famiglie rimaste in patria, e spesso a prezzo delle più dure e ignorate fatiche. La distanza sarebbe momentaneamente come annullata, e una nuova benedizione si rivolgerebbe alla scuola che avrebbe saputo compiere il miracolo di avvicinare idealmente, sia pure per un breve momento, i figli ai loro genitori lontani.

Quando poi lo Stato volesse attrarre le nuove correnti migratorie nelle colonie di propria dominazione, nessun mezzo sarebbe tanto appropriato quanto il cinematografo a dimostrarne l'utilità, l'opportunità e la convenienza. Le terre e la loro feracità, le diverse specie di coltura e i risultati che danno, le condizioni climatiche, le risorse che offrono, le vie di comunicazione, i commerci, le industrie locali, gli approvvigionamenti, ecc. verrebbero descritti mediante le proiezioni cinematografiche assai meglio che con qualunque scritto di propaganda. Né giornali, né opuscoli, né altri mezzi di divulgazione di appelli e inviti potranno avere la virtù persuaditrice di una buona e particolareggiata proiezione cinematografica. E ciò non soltanto per gli analfabeti, ma anche per gli alfabeti, i quali, senza la prova del fatto, potrebbero temere di essere tratti in inganno per mire politiche o per un eccessivo ottimismo, fiscale, e in ogni modo preferirebbero farsi un'idea da sé, che rimettersi ai discorsi altrui. [...]

### *Ginnastica e Sport*

Ci piace chiudere questa nostra rassegna con una visione della vita sana, forte e trionfante. Il cinematografo può essere adoperato qui: 1. per insegnare gli esercizi ginnastici più moderni e utili; 2. per mostrare i diversi sports in azione e fare assistere alle loro gare e ai loro perfezionamenti continui. I diversi esercizi ginnastici, che meglio si raccomandano per la sanità e il vigore del corpo (a preferenza quelli senza attrezzi e collettivi, per esempio, i giuochi) possono essere mostrati dalla cinematografia in tutti i loro particolari, nella loro progressione,

nei loro risultati. Si debbono evitare le esagerazioni acrobatiche, che possono indurre a concetti falsi dell'uso che dobbiamo fare del nostro corpo.

La scuola può tenersi utilmente informata delle grandi gare ginnastiche e sportive, specialmente delle gare collettive e scolastiche, che mostrano la bellezza degli effetti conseguibili coll'ordine e la disciplina.

In quanto agli sports, il buon senso suggerisce di limitarsi nella scuola a quelli accessibili a tutti, lasciando da parte quelli aristocratici, che richiegono mezzi costosi (esempio: cacce a cavallo). Non è infine a tacere che, descrivendo le regate sul Tamigi o sud Tevere, le corse automobilistiche di Reims o le Olimpiadi di Stoccolma e di Filadelfia, il cinematografo presenta ancora una volta in sintesi visioni geografiche, nozioni di popoli diversi e dei costumi loro, particolarità della vita sociale nelle più remote parti del mondo. Di tutto ciò deve profittare il maestro, applicando qui, come sempre, quel principio della «concentrazione» degli insegnamenti, accostando massimamente l'azione della scuola all'esperienza della vita vissuta.

### *Riepilogo*

Noi abbiamo non sempre, né in tutto, giudicate utili le applicazioni cinematografiche alla didattica scolastica [...]. E qui facciamo punto, rinnovando l'avvertenza, che le nostre enumerazioni non sono tassative, ma delle semplificazioni capaci d'innunerevoli sviluppi e combinazioni. Qui abbiamo voluto, colla maggiore brevità possibile, dare la chiave di tutte le possibili applicazioni didattiche che del cinematografo potranno farsi.

Alla domanda circa il modo di coordinare le proiezioni cinematografiche colle proiezioni fisse, colle tavole murali e col quaderno scolastico, risponderò brevemente, che le prime due risulteranno coordinate nel miglior modo, quando si potrà disporre di un apparecchio tale che permetta di interrompere in ciascun momento la proiezione per ottenere una proiezione immobile.

Le carte murali perderanno sempre più d'importanza come materiale dimostrativo (per esempio, nelle lezioni per aspetto, nelle lezioni di storia naturale, ecc.). Quindi sarà meglio destinarle alla riproduzione artistica dei più grandi capolavori dall'arte, per l'educazione del gusto, e farle rientrare nel patrimonio della coltura generale. Anche le illustrazioni del quaderno scolastico dedicherei alle opere d'arte, essendo insignificante il sussidio che esse possono arrecare alla didattica dei vari insegnamenti scolastici. Tutt'al più si potrebbero preferire i quadri storici.

Relazione presentata all'Istituto "Minerva" da Francesco Orestano il 10 dicembre 1913, in Roma.

Estratti da: *Il cinematografo nelle scuole*, «La coltura popolare», Milano, IV, 2, 31 gennaio 1914, pp. 53-58; 3, 15 febbraio 1914, pp. 100-107; 4-5, 28 febbraio-15 marzo 1914, pp. 179-189; 7, 15 aprile 1914, pp. 329-332, poi in Francesco Orestano, *Il cinematografo nelle scuole*, Istituto Nazionale "Minerva", Roma, 1914.

# Vittorio Emanuele Orlando

## *[Discorso al Teatro del Popolo]*<sup>1</sup>

(1913)

Se messer Ludovico Ariosto potesse – anche per poco – tornare a rivedere le cose di quaggiù, come gli arguti occhi di lui si empirebbero di meraviglia! Che quelle sue immaginazioni, che il Cardinal d'Este, chiamava corbellerie, che i posteri, con maggior rispetto, chiamarono vaghe fantasie, quelle immaginazioni, quei sogni, sono, ormai, realtà. L'Orca mostruosa e gigantesca, che solca rapida la profondità delle onde, racchiudendo nelle capaci caverne del suo ventre donne e cavalieri, ecco è divenuta il sottomarino, questo nuovo e terribile cetaceo meccanico, che contiene in sé uomini di ardimento grande, pronti a dare e a ricever la morte. E quel fatato Brigliaduro, il destriero che spirava fiamme dalle narici e che nella corsa gareggiava coi venti, che cosa divien mai di fronte alle 120 H-P. di un'automobile, lanciata, quasi folgore, nello spazio? E Ruggero e Astolfo, che volano per l'azzurro sul dorso dell'Ippogrifo, grande e strano augello, quanto non debbono rimaner confusi e sorpresi nel vedersi circondati da vicino e da lontano, di sotto e di sopra, da monopiani e biplani di tutte le dimensioni, di tutti i tipi e di tutte le fabbriche? E allorquando la buona fata Melissa, nella cella dove posavan l'anima e le ossa del mago Merlino, al comando del suo carme magico, faceva sfilare davanti agli attoniti sguardi di Bradamante una serie interminabile di ombre e di figure, la buona fata non faceva, forse, così, un po' di timidi esperimenti di cinematografia per il lontano futuro?

In verità, questa epoca nostra è l'epoca dei prodigi: prodigi, che si compiono non per misteriosi incantesimi o per virtù soprannaturali ed occulte, ma per forze della natura, che il genio umano sviluppa, disciplina, governa. Ed ogni giorno, per dir così, si susseguono; si incalzano, si affittiscono intorno a noi; di guisa, che la nostra meraviglia in certo senso ne resta attenuata: nulla più ci sembra prodigioso, poiché troppi prodigi abbiam veduti e in essi viviamo e ad essi ci siamo abituati. Ond'è che per la generazione nostra, la quale

<sup>1</sup> *[Discorso al Teatro del Popolo]* è un titolo editoriale proposto per questo volume. Il discorso qui trascritto fu pronunciato da Vittorio Emanuele Orlando il 23 marzo 1913, per celebrare l'inaugurazione della sede milanese dell'Istituto Nazionale "Minerva". Nella sua versione originale pubblicata su «La coltura popolare», il testo recava questo titolo: *A Milano – Teatro del Popolo. Discorso dell'On. Vittorio Emanuele Orlando, Ex Ministro della Pubblica Istruzione e della Grazia e Giustizia*].

ha veduto il volo degli uomini e là navigazione sotto i mari, la macchina a turbina e la macchina per comporre, il telefono e il fonografo, la propagazione del pensiero su per i continenti e per gli oceani mediante le onde elettriche, per la generazione nostra – dico – la cinematografia, questo miracolo nuovo che sembra dovuto all'arte misteriosa di un negromante, viene armonicamente, quasi spontaneamente, a occupare il suo posto nell'insieme dei trionfi, che l'uman genio contemporaneo ha elevati a gloria di sé stesso, nei secoli.

Ma, tuttavia, sulle altre invenzioni consorelle la cinematografia detiene, forse, un record speciale: quello della rapidità; rapidità, non soltanto nei suoi sviluppi e nei suoi perfezionamenti, ma anche e soprattutto nella sua diffusione. La stampa, per conseguire il primato sulla copia a mano, dovette lottare quasi un secolo; e quasi mezzo secolo la macchina a vapore contro la vela: in una quindicina di anni, invece, la cinematografia è entrata nel costume largamente, trionfalmente, definitivamente, dovunque. E ben potrebbe, con orgoglio, proclamare di aver conquistato il mondo; giacché ha in sé tanta forza di propaganda, tanta virtù di espansione che non pure dà, quotidianamente, vita a centinaia di spettacoli nelle grandi città, ma è riuscita a penetrare nei paesi più chiusi e più ostinati contro la nostra civiltà, come in Cina; nei villaggi più appartati e più remoti, là dove neppure la più canina compagnia ha mai osato spingersi a latrarvi *Il Trovatore* o il più famelico branco di filodrammatici a sbadigliarvi *I due sergenti*.

Non vi esporrò cifre statistiche né intorno al movimento di capitali, che le imprese cinematografiche hanno determinato e che si numerano con miliardi, né intorno alla cooperazione di lavoro, per cui gli spettacoli cinematografici richiedono migliaia di menti e decine di migliaia di braccia; e neppure vorrò rilevare ed esaltare il nuovo trionfo della finanza popolare in questo teatro dei poveri, il quale, mentre non esige, come suo prezzo medio, che solo poche decine di centesimi, nondimeno può nei suoi emolumenti gareggiare con le più aristocratiche Scale, Operas e Metropolitans e vincerle persino, se è vero che un fortunato mortale, artista per cinematografi, abbia un assegno fisso di mezzo milione all'anno; ma un altro fenomeno merita bene che di esso qui particolarmente si parli, un fenomeno che se dei precedenti è meno ridicibile a numeri statistici, tuttavia desta impressione assai più profonda: accenno alla efficacia, che la invenzione, recentissima ancora, pure già esercita, sul costume; alle trasformazioni cui si dimostra capace, in così prodigiosa maniera, di assoggettare la psiche sociale.

Senza dubbio, tutte le grandi invenzioni – anche quando sembrano circoscrivere i propri effetti entro i confini del campo economico – hanno, nondimeno, riflessi e ripercussioni nel campo psicologico e morale; ma naturalmente quest'ultima azione sarà tanto più immediata e larga e profonda quanto più direttamente i nuovi trovati dell'ingegno umano ricercano lo spirito della collettività e con esso si pongono in comunione. Sotto questo aspetto, le analogie e i nessi tra la cinematografia e la stampa sono altrettanto intimi quanto evidenti: costituiscono l'una e l'altra un mezzo per suscitare sensazioni di ogni intensità, per divulgare cognizioni di ogni genere, tra moltitudini innu-

merevoli. Anzi, noi potremmo aggiungere che l'azione, che sulle intelligenze e sulle coscienze la cinematografia esercita, può, almeno in certo senso, essere anche più forte che non quella del libro o della stampa in genere: così per quantità o estensione come per qualità o intensità. Per estensione, perché tutti non sanno leggere e non tutti quelli che sanno leggere possono leggere tutti i libri e tutti i giornali. La cinematografia invece parla direttamente a tutti e di tutto: essa, come direbbe il Poeta, va per gli occhi al core<sup>2</sup>. E sta qui il secondo aspetto, il secondo elemento della sua forza che diciamo prevalere sulla stessa stampa; giacché dalla immagine emana una potenza suggestiva bene più rapida, penetrante, trascinante che non dal concetto espresso dai segni della scrittura alfabetica. Qui, la immagine appare decomposta, notomizzata, morta, e la mente deve faticosamente ricomporsela e farla rivivere: là, essa, invece, brilla e balza intera, reale, animata. La qual verità perfettamente conoscono tutti i maestri di quell'altra scienza ed arte contemporanea, che è la réclame: da fini, acuti psicologi, essi, per accreditare i loro prodotti, ricorrono assai più che alle lettere, sia pure stampate con caratteri sesquipedali, alle immagini; ed ecco un piede proteso calzato da una scarpa mirabilmente lucida proclamerà le virtù di una cera per le scarpe; una soave bocca muliebre, che vi rivolge il più amabile dei sorrisi, vorrà confidarvi i pregi di una polvere dentifricia; e una formosa signora, che, come la Maddalena, dispiegherà alla grande aria il trionfo delle sue chiome bionde o brune, esalterà i miracoli di un'acqua pei capelli. E la réclame sarà tanto più efficace e solenne, se quelle immagini, col sussidio della luce elettrica o della cinematografia, brilleranno di quando in quando, nelle oscurità della sera, dalle grandi terrazze o dai tetti delle case, come scelte silenziose e luminose, come bizzarri geni vigilanti sulla città.

Bisogna ancor dire qualche cosa di più. L'efficacia della cinematografia è maggiore non pure, sempre sotto certi aspetti, dell'efficacia della stampa, ma persino di quella dell'arte drammatica. E si spiega: l'azione drammatica anche quando, per potenza d'interpretazione, acquista tono, colore, suggestione di verità, pur tuttavia resta sempre come qualcosa di immaginario, di fuori della realtà, giacché il teatro porta in sé, necessariamente, tanti e tali elementi convenzionali, che con la realtà non sono conciliabili; ma l'azione cinematografica, invece, a meno che non scelga essa, deliberatamente e, aggiungerei, scioccamente, un argomento inverosimile o fantastico, ha sempre in favor suo la presunzione della verità e della realtà: è un frammento del mondo, è un brano di vita vissuta, che ci passa davanti, rapido, incalzante, ma sicuro, certo, ineluttabile.

Non ho la pretesa di trattare a fondo la questione, di un così alto valore etico e sociale, circa la influenza della cinematografia sul carattere popolare,

<sup>2</sup> [L'idea che vi fosse una comunicazione emotiva diretta tra gli occhi e il cuore è ampiamente diffusa nella poesia d'amore italiana del XIII e XIV secolo. I versi del componimento dantesco *Tanto gentile e tanto onesta pare*, indirettamente evocati da Orlando nel suo discorso, riprendono tale convinzione: «...che dà per li occhi una dolcezza al core»].

e più particolarmente, sulla coscienza in formazione dei fanciulli, degli adolescenti e dei giovani; ma, intanto, le riscontrate analogie con la stampa e col teatro hanno altri riflessi i quali, nel tempo stesso, di quelle analogie sono una conferma estremamente interessante per un sociologo: voglio dire il rapido movimento di diffidenza e di reazione che già si verifica contro chi vuole esser qui tra noi, a mostrarsi degna consorella di quelle generose e geniali iniziative, che s'irradiano dalla benemerita Unione della coltura popolare, a prender fra esse il suo posto cospicuo, a combattere la buona e gagliarda battaglia. E, per uscir di metafora, l'istituzione da noi fondata si propone che la Cinematografia – questa mirabile figlia della luce – faccia veramente opera di luce, cioè, di bene; che al popolo, pel quale è sorta e pel quale vive, rappresenti cose grandi, utili, belle; che del popolo elevi l'anima, conforti lo spirito, educi il gusto; che pel popolo, insomma, sia la più cara ed efficace maestra di educazione morale e di educazione artistica.

Farà, così, la cinematografia – ho detto – opera di bene: aggiungerò pure che farà, fin dove e per quanto è possibile, altresì opera di giustizia e di eguaglianza sociale, rimuovendo quell'odioso privilegio, per cui il godimento estetico è diventato in gran parte godimento di classe. Quanti assisteranno ad una conferenza da me qui detta, a Milano, su *La parola e la scrittura*, ricorderanno forse il lamento che allora levammo, imputando alla civiltà – da cui pure tanta luce di sapienza e di scienza irradia – l'aver allontanato di troppo l'arte dal popolo, l'aver quasi violentemente infranto quel vivo ed originario vincolo, che il popolo direttamente legava a tutte le manifestazioni di bellezza, fulgido patrimonio non di una o di poche classi, ma dell'umanità intera. E aggiungiamo che i generosi sforzi di coloro che vogliono la elevazione delle classi più umili, a questo fine debbono tendere per l'appunto: a far sì che anche gli umili partecipino alle emozioni estetiche, onde l'animo si ricrea e si ritemprano le individuali energie e la solidarietà dei sentimenti umani si riafferma dinanzi alle bellezze della natura e dell'arte. Or la cinematografia renderà possibile che l'alpigiano, il quale non ha mai lasciato e forse non lascerà [sic] mai i suoi monti, assista al grandioso spettacolo dell'oceano sconvolto dalla tempesta, e che il pescatore, il quale è attaccato alle proprie coste poco meno che l'ostrica al suo scoglio, provi pur lui quel fascino dominatore, che dalle nevose vette delle Alpi si diffonde giù per la terra e richiama all'alto, verso i cieli, gli sforzi ed i cuori degli uomini; e se finora i milionarii soltanto potevan darsi il lusso e procurarsi il godimento così della visione di una aurora boreale che di un tramonto sulle sabbie del deserto, di gotiche cattedrali e di palazzi moreschi, di città sepolte nel sudario della storia e di città frementi e pulsanti col più celere ritmo della vita moderna; ebbene, anche all'umile lavoratore, anche al figlio del povero, il piccolo schermo bianco potrà per lo meno dar l'idea di questi fenomeni e di questi spettacoli così fantastici nella loro realtà; darà ad essi pure la documentazione più genuina del mondo visibile e della realtà. Sceverata, in tal modo, di tutta la sua scoria, purificata di quanto in sé abbia di nocivo o di malsano, la cinematografia potrà e saprà essere mezzo possente – forse, più che ogni altro possente – di socializzazione dei sentimenti estetici:



nessun altro modo, agendo com'essa in maniera così immediata e comunicativa sull'anima della folla, varrà a destarne gli entusiasmi più nobili, sia ammirazione per gli spettacoli della divina natura, sia glorificazione per le opere del genio umano. Questa via Minerva vede dischiusa innanzi a sé; e in questa essa vuole avviarsi con passo deciso e perseverare con ogni sua forza.

Ma del complesso fine, che la nostra Minerva si propone, noi vogliamo, molto brevemente, tratteggiar pure un lato più particolare e che in modo ancor più diretto riguarda il procedimento, la diffusione, gli scopi di coltura; onde mi si permetta qui di riprendere ancora sotto un altro aspetto quel tema già accennato dianzi intorno alle analogie che intercedono fra la cinematografia e le forme specifiche di manifestazione e divulgazione delle idee e dei fatti, quali si hanno nella scrittura e nella stampa. Tutti sanno esservi stato un periodo nella storia della civiltà (periodo, che presso alcuni popoli ancora perdura), nel quale la manifestazione grafica del pensiero avveniva non già per mezzo di lettere esprimenti suoni, bensì per mezzo di immagini, che richiamavano la cosa o il concetto, cui si voleva accennare. Ma, forse, non tutti sanno la proposta di uno scrittore contemporaneo che propugna il ritorno alla scrittura ideografica, che si afferma aver grandi vantaggi su quella fonetica: la qual proposta costituisce, certamente, un paradosso; ma, come tutti i paradossi, pur contiene una parte di vero. E la parte di vero sta, per l'appunto, nella maggior potenza suggestiva, che, come dicemmo, ha la immagine in confronto ai segni della scrittura; nella facilità con la quale essa vien di subito compresa, indipendentemente dal saper leggere e dal saper capire quel che si legge, indipendentemente persino dalla conoscenza della lingua di chi le immagini ha tracciate. Perché, dunque, non potremmo avere, ai fini della istruzione, accanto alla scrittura fonetica, il sussidio di una scrittura ideografica in movimento, quale la cinematografia potrebbe definirsi?

In verità è tutt'altro che nuova la nozione, la coscienza del mirabile aiuto che pedagogicamente può trarsi dalla immagine: i libri sono spesso e utilmente, più o meno illustrati; nella scuola, il maestro a render più efficace e perspicuo il suo insegnamento, colorisce – per così dire – la parola con grafici, con disegni, con quadri murali. Ma si pensi con quali stimoli più acuti, con quale più energica impressione agirebbero sulle scolaresche, così cupide di novità, così avidi di spettacoli vivi e veri, le rappresentazioni cinematografiche! E a questo proposito consentitemi un breve ricordo personale. Dai miei maestri di geografia avevo inteso, le decine di volte, spiegare i ghiacciai e altre notizie avevo continuato ad apprendere leggendo questo o quel libro; eppure vi confesso che una idea limpida e precisa di che fosse un ghiacciaio, non riuscii ad averla se non quando, in età già matura purtroppo, un ghiacciaio potei finalmente veder da vicino coi miei propri occhi, grazie alle organizzazioni svizzere che permettono di arrivarci comodamente in ferrovia. Che se invece delle tante spiegazioni verbali, fosse passata sotto i miei occhi una cinematografia, scommetto che dei ghiacciai avrei avuto fin da allora un'idea precisa, sicura e definitiva.

Ciò che ho detto per me e dei ghiacciai, credo si possa e debba dire per



tutti e di tutte le cose. Nella scuola, a spiegare, a commuovere, ad animare, il linguaggio non basta: occorre la figura. E nemmeno la figura basta più: occorre la figura in movimento. Perché tante cognizioni son cadute dalla nostra mente, quasi foglie ingiallite che il vento ha divelte e, turbinando, ha portate lontano e disperse? Perché mancò la sensazione penetrante e netta; mancò l'immagine delineata e precisa: deboli l'una e l'altra, ondeggiarono, si attenuarono, svanirono. Se si vuol dare una fedele e indelebile descrizione di paesi e di luoghi, di fenomeni e di avvenimenti, di ambienti e di processi e di manifestazioni in ogni ramo delle arti e delle scienze; se si vuole che nelle nostre scuole lo studio di tutte le discipline in genere, ma particolarmente, poi, della geografia, della fisica, della storia naturale, dell'agronomia, della meccanica e via dicendo dia risultati alquanto più concreti e proficui, bisogna ricorrere alla riproduzione viva e diretta della cosa e del processo, giacché soltanto così le cognizioni più vivamente si trasmettono all'intelletto e in questo più saldamente si imprime. E possiamo noi augurare alla scuola nostra – o l'augurio è troppo superbo? O quel giorno è di un avvenire troppo lontano? – possiamo augurare che ogni disciplina d'insegnamento come ha, oggi, il suo libro o i suoi libri di testo, abbia pure una o più serie di films di testo?

Da molto tempo e da molte parti si grida che occorre metter la scuola a contatto della vita, in diretta comunione con la realtà; e a quando a quando riformiamo ordinamenti, ritocchiamo programmi, quando, più semplicemente e comodamente, non preferiamo di nominare una... commissione, e crediamo o mostriamo di credere di aver raggiunto così la meta, o almeno di aver fatto un altro buon passo verso di essa.

Ahimè! noi restiamo nello stesso luogo di prima; appunto perché malgrado tutte le aspirazioni e le affermazioni teoriche, alla scuola nostra continuano a mancare i mezzi, gli strumenti, i veicoli, che debbono condurla verso la vita effettiva e reale. Pur senza giungere sino all'esagerazione o al paradosso, chi non ha da deplorare l'eccesso dell'elemento mnemonico, che tuttora prevale nei metodi pedagogici di noi latini, che tuttora incombe sulla scuola e sugli scolari come un grigio, plumbeo cielo invernale su di uno stormo di passerì, anelanti all'azzurro ed al sole? Noi torturiamo i nostri fanciulli in un apprendimento, altrettanto faticoso quanto infecondo, di teorie, di massime, di definizioni, di formole; tutto l'insegnamento è affidato alla parola e alla scrittura; di conseguenza, alla memoria. Eppure – già da oltre tre secoli diceva il Montaigne – sapere a memoria non vuol dire sapere.

Non occorre addentrarsi per gli ardui ed intricati sentieri della metafisica pedagogica per avvertire tutto il valore della massima che la prima e la più poderosa spinta verso il sapere è la curiosità: questa, nel fanciullo messo a contatto della vita, sviluppa lo spirito di osservazione e di riflessione, qualità intellettuali ben più importanti che non la memoria. E mentre gli anglosassoni debbono tutta la mirabile efficacia dei loro metodi educativi all'aver compreso ed attuato questa verità, i nostri sistemi e metodi scolastici sembrano piuttosto adatti ad impastoiare e deprimere anziché a promuovere quella spinta iniziale verso l'apprendimento, che natura liberalmente pose.

E badate: questo contrasto – dirò anzi più esattamente – questa sopraffazione dell'insegnamento teorico sul pratico, dell'insegnamento mnemonico sullo sperimentale, ha conseguenze di gran lunga più gravi e perniciose per la scuola di cultura popolare, anziché per gli istituti di educazione classica. Per questi ultimi, una volta ammesso l'indirizzo umanistico, riconosciuto che sia cosa desiderabile e utile lo scrivere versi in latino, comprendo anch'io come sia assai meno idoneo il ricorrere a mezzi sperimentali o pratici e come, invece, bisogna allenarsi con le versioni da Orazio e da Virgilio e rendersi padrone delle regole di sintassi e di prosodia; né vedo facile l'applicazione della cinematografia alla spiegazione della filosofia platonica. Ma non è così – stavo per dire, fortunatamente – per la cultura popolare.

Ben noi vogliamo – è questo il nostro ministero; questa, la nostra fede – ben vogliamo che coloro cui già attendono la vanga o il maglio, elevino il loro spirito, coltivino il loro intelletto, affinino la loro sensibilità artistica, per scender domani nella grande lotta della produzione economica, nell'immane conflitto degli interessi sociali, pronti ad apportare un più intelligente e personale contributo al lavoro cui debbono attendere, capaci di reagire contro la depressione dell'ambiente con un più chiaro e fervido sentimento di umana nobiltà e dignità. Ma per conseguire questo duplice, importantissimo fine, essi non hanno né tempo né possibilità di faticosi allenamenti mnemonici; onde il bisogno che così le visioni di quanto la natura e l'arte vantano di più bello e di più nobile, come le nozioni di quel che le scienze hanno prodotto di più mirabile e, nel tempo stesso, di più pratico, sieno per loro acquisite coi mezzi più diretti e immediati, col minore sforzo e col maggior rendimento.

Ecco indicata, così, l'altra meta, verso cui Minerva nostra tende: introdurre, diffondere con la maggior larghezza, rendere quanto più si possa accetto ed utile l'impiego delle proiezioni e delle cinematografie nella scuola, soprattutto – com'è naturale – nella scuola del popolo e nelle istituzioni supplementari che la Unione, cui siamo legati, cura e promuove. Così, senza vanità né iattanza, noi possiamo tuttavia affermare che in questa nostra modesta iniziativa si contengono germi, che potrebbero beneficamente, radicalmente rinnovare e trasformare istituti, sistemi, metodi della nostra cultura; che potrebbero operare in guisa che, sciolta dai ceppi vecchi e nuovi, liberata di quanto in essa è di superfluo, d'ingombrante, di vieto, la scuola gioiosamente si accosti alla vita, come a pura sorgente di fresche e perenni energie. A questo voto d'intellettuale fioritura pel popolo nostro, arridano propizi i fati, e la giovane Dea della Sapienza!

Signori, a questo punto, però, io voglio dominare il fervore lirico di un entusiasmo sincero, ed impedire che due illusioni facilmente si radicassero negli animi: l'una che, mercé nostra, quanti fiori spunteranno a primavera, tanti buoni spettacoli educativi allieranno tutta l'Italia, in tutte penetrando le misere e squallide stamberghe, dove ancora, pur troppo, è ospitato un così gran numero delle nostre scuole; l'altra che, assicurato, senz'altro, il definitivo trionfo della buona cinematografia, ecco elevarsi al cielo e coprir gli uomini colla immensa sua chioma l'albero della scienza del bene, proprio come nel

paradiso terrestre, prima del peccato originario. Gli uomini, che hanno l'onore e l'onere di reggere il novello istituto, sono troppo a contatto con la realtà, perché abbiano a creare illusioni a loro stessi; e hanno troppo vivo il senso della probità e della responsabilità, perché abbiano a creare illusioni ad altri. Noi conosciamo e misuriamo fin d'ora tutte le difficoltà di simili intraprese, specialmente agli inizi: noi sappiamo che qui è una battaglia che si combatte, e che, come in tutte le battaglie, ci attendono i rischi, i pericoli, gli insuccessi. Animati da una grande fede, tale battaglia lietamente affrontiamo; e frattanto, con pensiero augurale, a Minerva nostra, di cui recentemente celebriamo a Roma il battesimo<sup>3</sup>, vogliamo che in Milano sia data la cresima: in questa generosa e forte Milano, dove ha fitte e ampie radici e dove perennemente germoglia il tronco di tutte le più geniali e provvede iniziative, che lo spirito dei nostri lavoratori elevano verso superiori forme di vita. E di questa elevazione simbolo e documento è il vostro Teatro del Popolo; col quale in così breve tempo avete saputo e potuto dimostrare che l'anima del popolo, educandosi, è capace di comprendere la grande Arte e che l'Arte allora è veramente grande, quando sa ricercare e commuovere l'anima del popolo.

Or, tra le manifestazioni molteplici di artistica Bellezza, vogliate pure accogliere con grazia ospitale la cinematografia, serena e fulgida, quale i nostri intendimenti ve la presentano. Che se, come ho detto, essa non pretende a trasformare d'un tratto cuori ed intelletti ed instaurare sulla terra il regno della scienza e del bene, certo gioverà a sviluppare e rendere più acuto nell'uomo lo stimolo di conoscer sé stesso, e gli altri, e il mondo. Ricordate la generosa invocazione?

*Considerate la vostra semenza: fatti non foste a viver come bruti, ma per seguir virtute e conoscenza<sup>4</sup>.*

E la Democrazia parli essa pure alle moltitudini innumeri colle stesse parole con cui l'Ulisse dantesco parlava a sé stesso; sulla sua via, che solo Amore e Luce ha per confine, passino con eterna vicenda non branchi di bruti, ma, in enormi falangi, uomini di conoscenza e di virtù.

«La coltura popolare», Milano, III, 5, 15 marzo 1913, pp. 223-232.

<sup>3</sup> [L'Istituto Nazionale "Minerva" fu inaugurato l'8 dicembre 1912, con un discorso pronunciato da Corrado Ricci, vice-presidente dell'ente; il testo del discorso inaugurale di Ricci è incluso in questa antologia].

<sup>4</sup> [Celebre terzina del canto XXVI dell'*Inferno* di Dante].

Alice Terracini

## *Cinematografo o proiezioni luminose?*

(1913)

La preoccupazione di rendere ognor più proficuo ed attraente lo studio pei fanciulli, si è manifestata nei modi più svariati, con l'affannosa ricerca dei mezzi più acconci a creare le attrattive, a rendere la scuola soggiorno piacevole e gradito.

Tutti coloro che oggi si occupano del fanciullo e del suo sviluppo si compiacciono di veder tradotto in atto ciò che da secoli si andava sognando.

Le leggi per l'istruzione primaria si sono succedute: le ultime integrando le precedenti, ognuna portando il suo contributo a migliorare le condizioni della Scuola elementare.

Gli edifici grandiosi, ove aria e luce regnano sovrane, appaiono, anche ai fanciulli riottosi, luoghi di godimento. Paragoniamoli alle catapecchie, ai tuguri sperduti fra monti scoscesi o nel fondo di valli umide ed anguste, confrontiamoli ai casamenti giganteschi, veri alveari umani, ove la popolazione si agglomera in ambienti ristretti e malsani e noi ci spiegheremo subito il fascino materiale che la scuola esercita sopra la massa infantile.

Aria, luce e moto – ecco i bisogni del fanciullo; bisogni ch'egli potrà in gran parte soddisfare nell'ambiente scolastico rispondente ora, generalmente, nelle città come nei villaggi, alle cresciute esigenze della vita moderna.

Si aggiunga la maggiore coltura del maestro, la preparazione razionale ch'egli fa prima di presentarsi alla Scuola, il desiderio costante di migliorarsi, il contatto ch'egli cerca di mantenere col movimento sociale e intellettuale del mondo intero. Donde i suoi studi ininterrotti, la collaborazione nei periodici didattici, il contributo agli studi di psicologia infantile, i riassunti delle esperienze fatte nel mondo scolastico, basi di nuove teorie, di modificazioni da introdurre a beneficio dell'istruzione e della educazione.

Così l'intelligenza del maestro si evolve di continuo e quanto più egli comprende la necessità di diffondere il sapere nelle masse, tanto più si preoccupa della ricerca dei mezzi per facilitare al popolo l'apprendimento di ciò che dovrà servirgli di fondamento per la vita pratica.

Tutto egli escogita; moltiplica sulla lavagna i disegni variopinti, riempie l'armadio scolastico di cassette rigurgitanti di materiale raccolto nelle brevi e non frequenti peregrinazioni. Tratto tratto egli lo presenta agli occhi attoniti degli scolari che fremono, si agitano, sgranano gli occhioni, tendono l'orec-

chio affannandosi per meglio vedere, sgucciando fuor del banco, facendosi largo fra i compagni fortunati che occupano le prime file, arrampicandosi silenziosi dietro le spalle di taluno che protesta sommessamente perché sente di godere, senza apparente merito, di un gran privilegio.

Oh! Le lezioni di cose! Sono veramente una festa per i fanciulli! Quanti di essi hanno saputo dominare il bisogno imperioso di muoversi perché attratti dalla visione di un oggetto, di cui penetrano l'intima essenza, di cui imparano finalmente a conoscere il valore e l'utilità! Quanto fervore di vita! Quanto scintillio di luce viva si sprigiona dalla intelligenza infantile allorché è posta in condizione di poter liberamente esprimere il proprio pensiero, favorire le associazioni che spontaneamente si formano e si succedono senza posa.

Ma ora le lezioni di cose o lezioni per l'aspetto hanno perduto gran parte della loro importanza; nella teorica dell'istruzione, le scoperte moderne hanno fornito altri mezzi più potenti, più validi, perché l'istruzione possa metter più salde radici. Ciò che si è veduto, ciò che si è potuto agevolmente osservare ed ammirare produce impressione così profonda da non dimenticarlo mai più.

Il sussidio fotografico, fino a poco tempo fa privilegio delle riunioni intellettuali e signorili, da parecchi anni a questa parte è diventato un fatto comune. Infatti oggidi non v'è conferenziere che non illustri il suo discorso con qualche immagine proiettata su uno schermo, perché la sensazione visiva, collegandosi, con quella uditiva, forma un tutto che ha veramente qualcosa di completo, di concreto, direi quasi di tangibile.

Oggi la fotografia con le sue applicazioni è invece penetrata in quasi tutti gli istituti di educazione e di istruzione; le aule universitarie destinate agli studi scientifici sono provviste, per la maggior parte, di apparecchi luminosi e di uno schermo su cui l'occhio degli ascoltatori possa percepire che la voce del docente illustra sapientemente.

Non v'è cultore dell'arte che non ritenga indispensabile percorrere col suo uditorio un viaggio attraverso le Gallerie ed i Musei onde egli ha tratto le riproduzioni delle opere consacrate dal genio, oggetto di ammirazione perenne e rinnovantesi ad un tempo.

La Scuola primaria ha intuito rapidamente quale vantaggio ne verrebbe se essa potesse valersi di tale sussidio didattico e i maestri di ogni parte del mondo han domandato a gran voce di essere aiutati a costituire gli elementi che formeranno il patrimonio delle idee dei fanciulli ad essi affidati. Perché l'idea penetra nella mente del fanciullo mediante la sua incorporazione col mondo fisico; essa non si determina e non si fissa con evidenza e chiarezza se le immagini non promuovono il lavoro della percezione. L'occhio, specchio dell'anima, sia dunque il collaboratore più valido nella formazione del pensiero, vibri dinanzi agli oggetti reali o alle loro rappresentazioni, ne trasmetta le immagini al cervello, accenda la fiamma vivida del pensiero e la alimenti.

Molti grandi Comuni han posto questo fra i problemi da risolvere a favore dell'istruzione, ma la questione economica si è fatalmente imposta e spesso i progetti sono rimasti tali perché i bilanci non consentivano spese soverchie. Più fortunate furono le iniziative isolate. In molte scuole, il personale

insegnante, coadiuvato dal Direttore o dalla Direttrice ha saputo accogliere i primi fondi per dar vita a questa nuova forma d'insegnamento.

E cito a titolo d'onore qui in Roma la Scuola femminile di Borgo S. Spirito, diretta con intelletto d'amore dalla Signora Amichetti. Colà, con una lanterna magica fornita di buon numero di diapositivi, da parecchi anni allietta lo spirito di quelle scolaresche e lo alimenta con l'immagine di ciò che si vuol far loro conoscere, scuotendo le alunne pigre, le svogliate, le distratte, rendendole perspicaci e attente, felici d'imparare qualche cosa di nuovo, di utile e di bello.

Nella scuola maschile «Felice Venezian» il Direttore, prof. Pietro Altera, ha invece favorito il lavoro collettivo permettendo che si costruisse, durante le lezioni di lavoro manuale, la cabina per l'apparecchio cinematografico.

Chi può ridire con quale slancio quei fanciulli, desiderosi di libertà, si dedicarono alla costruzione del piccolo edificio da cui attendevano diletto e sapere! E come tradurre la gioia di tutti gli alunni, grandi e piccoli, dinanzi allo schermo! Che brusio! Quale eccitazione!

A mille a mille le idee si sprigionavano da quei cervellini: ognuno sentiva il bisogno di manifestare la propria impressione, e trovava le parole migliori e più adatte per esprimerle, ed era un incrociarsi di domande e di risposte, di spropositi mormorati all'orecchio del vicino, di spiegazioni, richieste rapidamente, senza mai distogliere lo sguardo attonito, di raccoglimenti subitanei per poter tutto vedere e ricordare.

Ma i rimpianti per la rapidità della visione! Chi potrebbe ridirli con frase eloquente!? Perché, in realtà, la visione cinematografica è troppo fuggevole: l'immagine che essa rappresenta non può determinare una impressione profonda tanto da lasciare durevoli tracce.

Il succedersi vertiginoso dei quadri va a detrimento della esattezza della percezione: è come una sintesi di cui la mente resta abbagliata per lo splendore ma di cui le sfuggono gli elementi costitutivi che le appaiono di scorcio, quasi contratti e deformati.

Ho ancora negli occhi la visione luminosa della cascata del Toce che, spumeggiante, rumoreggia fra le gole delle Alpi, scende a precipizio, invade i meandri scavati fra le roccie [sic], si raccoglie di bel nuovo, fino a che il corso tortuoso di quelle limpide acque vien regolato dai grossi tubi che, se non ne frenano l'impeto, ne impediscono lo sbandamento e la dispersione.

E a valle le ruote dei mulini e quelle delle dinamo girano ininterrottamente; un viavai continuo di persone, di carri, di cavalli scalpitanti, di locomotive sbuffanti, appaiono sullo schermo, alternandosi, inseguendosi ripetendosi in ambienti diversi.

Tutto questo eccita l'ammirazione, stordisce, provoca un lavoro intellettuale fervido, febbrile, ma incompsto, perché non trova la necessaria preparazione culturale negli spettatori.

Ora io mi domando: Deve la seduta cinematografica istruttiva essere preceduta da una lezione preparatoria? O deve la seduta stessa fornire gli elementi della lezione?

Perché rispondesse veramente ai criteri didattico-educativi la cinematografia dovrebbe essa stessa formare oggetto della intuizione, da essa dovrebbe sorgere la materia intorno a cui la lezione si svolge.

Ma questo, però, è un pio desiderio. Nessuno che abbia sia pure poca esperienza di vita scolastica, può affermare che le idee suscitate, in una scolaresca, da una seduta cinematografica siano tali da non provocare numerosi errori di concezione, non per colpa della pellicola, oggetto di preparazione accuratissima, ma unicamente per la velocità con cui le immagini si susseguono, per la somma di nozioni che essa raggruppa in un tempo ed in uno spazio brevissimi.

Se l'insegnante, per lasciare agli alunni il diletto di scoprire da sé le verità che sono loro ignote, non spiega nulla in precedenza, dovrà invece riassumere poi la lezione veduta? Sarà questa agevole cosa?

Per la mia esperienza personale oso dire di no. Ogni alunno porta via dall'aula cinematografica ricordi che collimano con quelli dei compagni, ma anche impressioni personali vigorose e potenti, che lo inducono ad un lavoro, ad una preoccupazione ch'egli ha bisogno di manifestare per calmare e tranquillizzare il proprio spirito.

Ne sorgono contrasti, discussioni che neanche l'intervento autorevole del maestro può calmare perché egli non può appoggiare le sue spiegazioni a qualcosa di concreto che sopporti il peso delle sue argomentazioni.

Ciascuno ha veduto.... e naturalmente ha veduto bene... non può sbagliare...

Alla mente infantile è necessario non presentare mai nulla di complesso: il famoso passaggio dal noto all'ignoto resta una verità indiscutibile anche in questo secolo che vide forse le più grandi manifestazioni dell'ingegno umano.

Le cognizioni note ai fanciulli che frequentano la scuola primaria sono innumerevoli, ma esse sono amalgamate con la scoria di innumerevoli errori appresi dalla convivenza con persone ignoranti o superstiziose. Queste verità debbono balzare vive, isolarsi, nutrirsi, per così dire, di altre verità che con le prime hanno rapporti di associazione, fondersi con esse per dar vigoria all'intelletto.

A questo soltanto si giungerebbe certamente se le proiezioni luminose potessero favorire l'opera assidua del maestro.

Ogni proiezione è un quadro il quale può restare più o meno lungamente dinanzi agli occhi della scolaresca affinché si possano percepire gli elementi principali degni di maggior rilievo – ognuno può essere ripresentato quando occorra fissare meglio un concetto, ognuno è collegato col precedente e col seguente, ognuno di essi permette che il maestro, dopo aver ascoltato gli alunni, ne coordini le idee, ne corregga il linguaggio, e con opportune domande ecciti il sentimento, favorisca la formazione della coscienza morale, scopo ultimo della educazione.

Siano pochi i quadri da osservare, se si vuole che la lezione luminosa sia proficua: non si deve stancare né l'occhio né la mente con una grande quantità di immagini le quali richiedono una quantità di vocaboli da imparare e da ricordare.



Lo sforzo non sia mai eccessivo: un carro troppo carico esaurirà rapidamente le forze dell'animale che lo trascina: una lezione densa di pensiero, provocherà in breve stanchezza, distrazione, e, quel che è peggio, indisciplinatezza.

Nulla di più piacevole di una scolaresca in piena attività: tutto l'essere partecipa alla vita dello spirito, si direbbe che il sangue corra più veloce, che le vene pulsino con maggiore veemenza, che il cuore batta più rapidamente. Questi non sono miracoli di cui si debba rimanere estasiati: sono fenomeni che si verificano ogni qualvolta penetra nella scuola un soffio animatore, una energia nuova che elettrizzi l'ambiente, lo scuota, lo riscaldi.

Questo soffio animatore può certamente essere dato da un largo uso delle proiezioni luminose, che, applicate con prudenza didattica e geniale ispirazione, renderanno più proficua l'opera educativa, favoriranno lo sviluppo della coltura popolare, attireranno le plebi verso le fonti del sapere e aiuteranno a distruggere la piaga dell'analfabetismo, causa perenne di superstizioni dannosissime.

Marzo 1913

Alice Terracini, *Cinematografo o proiezioni luminose?*, Cooperativa Tipografica Italiana, Roma, 1917.

# Socrate Topi

## *La scuola dove si vede*

(1913)

Ripensiamo a noi ragazzetti! E rientriamo nella scuola che ha oggi, come venti anni fa, le solite quattro pareti nude imbrattate di carte, le stesse miserevoli carte ciondoloni. Il tormento dei consueti banchi; sa sempre di galera e di muffa, incubo al cervello e miseria agli occhi.

Entra il maestro, o, come oggi si dice, il professore. Con qualche pizzico di sapienza di più e la papalina con la nappa di meno, in effigie, è l'identico maestro di venti anni fa, intristito negli ossi e nelle polpe dall'accidia che attacca la scuola intristita.

I ragazzetti tra le mura, gelide come quattro fogli di carta bianca ingialliti, aspettano la lezione: hanno lasciato le case agghindate e festose, son passati per le vie piene di sole, di verde, di profili, di linee; hanno occhiato i monti torno torno... e si sentono ora sgomenti dell'angoscia del nulla, che ammutolisce.

Dice il maestro:

«Ragazzi fermi e sentite».

«Così: stare attenti e sentire!». E vedere? Vedere no.

Per tre o quattro ore filate i ragazzetti debbono rinunciare al più meraviglioso dei sensi, la vista, che è stata la prima maestra a stillarci in cuore l'amor della casa, la gioia del cielo, la smania dei *perché*.

Sentire, non vedere! Scende come una notte fra le pareti scialbe!

L'insegnante sgorbia come può, e annaspa le regolucce latine, abbozza quadretti di storia, tenta il bassorilievo di un continente, segna l'enigma di un tema di componimento. E i ragazzi cercano, a occhi chiusi, di seguire un contorno che sfugge: le linee si deformano, la mente si acciaccia in un rincorrersi a mosca-cieca. Si grida al soccorso della memoria: la memoria è sorda, se i cigli han la benda.

Ci si afferra a quel piccolo legno di salvezza che è la penna; si ricopia quel che non si vede; si calunnia con l'inchiostro quel che par di intravedere.

Allora i ragazzetti trovano il conforto e il respiro nella paroletta e nel picchietto guardingo sul braccio del compagno vicino; allora l'insegnante interrompe l'anfanar suo in nome della *disciplina*.

E l'insegnante ha torto! La disciplina che pretende il corpo di marmo alluppando gli occhi e soffocando informe vischio il cervello, non è quella che in cuore vorremmo!

Anche oggi, come venti anni fa; senza pietà la scuola per le scolaresche, trascinate a navigar in un mare che non ha né onde, né azzurro, né sponde; senza pietà per le creature che han pupille avvezze alla luce e cervelli avvezzi a volare dopo aver saltellato fra le frasche che son verdi, lungo i rigagnoli che han prode e lungo le prode i campi.

Vorremmo illuderci ancora che otto anni, faticosamente contati, entro la calce ingiallita delle nostre scuole, inseguendo fantasmi e rincorrendo astrazioni, diano ai bimbi, diano ai giovani la gioia della scuola, il vigor dell'idea l'occhio esperto che vede e distingue lontano?

L'imparaticcio di sette regole – oggi come ieri – e il bisbiglio di sette nomi sono ossessione ed incubo non alimento; quattro date e tre fatti son gelo e non calore, sfinimento e non forza.

L'insegnante fatica oggi più di ieri: e pur quasi sempre da sé non altro raccoglie che questa miseria contata sulle dieci dita!

Ma che porta egli del mondo difuori, in quel vuoto, breve e penoso della aule scolastiche?

La vita meravigliosa e palpitante stagna marcia ne' temi di componimenti e nelle letture; il mondo vario di cose e di persone, ricco di meraviglie agonizza asmatico nelle carte dove si crede di far la "geografia"; e Roma antica e Atene gloriosa, sfigurate, balbettano in un linguaggio tisico quella che fu la magnificenza di due età trascorse.

Dirà l'insegnante che la colpa non è sua e che egli assilla quanto più può nella scuola che ha trovato così com'è!

E il torto dell'insegnante è ancora quello d'ieri: non di fare quello che deve, ma di non chiedere di fare quello che dovrebbe! Gridi alto e pretenda in nome della vita che corre nelle vene, stanze gaie e non ergastoli imbiancati; spalanchi per dio le finestre che non lesinino la luce e porti dentro la forza e il moto di fuori.

Una buona volta, chiedi di parlare con gli scolari di cose che palpitano innanzi ai visi sgranati: sien vivi alla luce degli abbozzi, i contorni, i rilievi, s'intreccin le linee e si stecchiscano i contorni del suo parlare!

Sole e sole... Luce, luce... e... cose vive in cui gli occhi frughino, la mente spazi, associ e fermi!

Noi qua del Liceo-ginnasio di Spezia con l'alacre preside Pederzoli, che vegliò, vigilò, soccorse, trepido di giovanile fede, abbiamo febbrilmente, primi in Italia, organizzato "la scuola dove si vede!"

Vive dal novembre scorso, e fu preparata nel passato anno, avendo a onor del vero, l'aiuto finanziario dell'Amministrazione comunale che, prima in Italia, ha speso e spende, senza obbligo veruno, qualche centinaio di lire per delle inutilità... come direbbe, o dice, la gente grossa.

La scuola è semplice.

Si tratta di un'aula, che non rammenta le solite pareti, libera e accessibile in qualunque momento ai colleghi, civettuola e agghindata in faccia quanto la serietà e il buon gusto concedono.

Sessanta e più persone – quasi tre classi – possono, senza cilicio di ban-

chi, starsene comode nell'aula: sopra alla cattedra, uno schermo in gesso, di m. 2,50 per 2,50, è fisso sulla parete, mentre dalla parte opposta uno scaleo – pur fisso – offre la macchina da proiezione sempre pronta; quattro tende nere per il buio, quattro lampade elettriche per la luce.

Voglio dir subito che la scuola nostra, né per il fine, né per i mezzi rassomiglia ai cinematografi.

Films e diapositive hanno due funzioni diverse.

Il cinematografo ha una narrazione da svolgere che soddisfa, diciamo, alla curiosità ficcanaso; soddisfa, non eccita, acqueta gli stimoli non li assilla.

E offrendo un “già fatto” e un “già passato” blandisce l'inerzia e ninna-nanna le attività dello spirito spengendolo nei suoi giurzi [sic; ma guizzi] e svigorendolo nelle sue forze.

La diapositiva espone semplice, ma lasciando libera la mente, risveglia energie sopite che ingigantiscono, cercano, scoprono, meditano sul luminoso campo scintillante; entra in gioco la *personalità* nostra che, attivata, crea; e le creazioni sono fatiche del nostro spirito acceso.

D'altra parte poi l'insegnante ha diritto di scegliere il materiale e senza adattare, dimezzare e mutilare, umiliandosi a quel poco che le *Case* cinematografiche offrono.

Poco, è la parola!

Commercialmente parlando le case editrici non potranno creare mai un ampio materiale adattato di films: la scuola dà appena da mangiare ai suoi insegnanti e mentre ha molte esigenze, vive povera in canna.

E le case editrici fanno semplicemente gli affari e quelli buoni!

Ma la proiezione fissa invero è dovunque e a buon prezzo! È nelle diapositive che dilagano ovunque, nelle illustrazioni dei libri, che straripano a torrenti, nella macchinetta fotografica di tutte le case, perfino in un pezzetto di carta lucida che l'insegnante può ricoprir di docili girigogoli e magari di parole e magari di greco e di latino, lì per lì, nella scuola, se l'idea o la voglia balza capricciosa e improvvisa. E poi la proiezione fissa è l'attimo fermato, è la sensazione fuggevole arrestata, è la mente fugacissima sorpresa. Qui è l'immagine grande e feconda: nuove forze prodigiose e occulte soccorrono nella scuola degli occhi dove l'insegnante non più si lagnerà in nome della disciplina, ora che gli scolaretti dai picchietтини, *vedono* estatici quello che *sentono*, ora che han fede in chi guida: non atterrisce la via e l'erta, non spaventa il sognar faticoso e incompsto innanzi alla realtà, che si vede e si tocca.

Ecco: qualunque dei miei colleghi ha bisogno della sala da proiezioni, entra cogli alunni suoi: tutto è sempre pronto e aspetta.

Fatto il buio, si vede più di prima.

Per un fenomeno di suggestione, a cui nemmeno l'insegnante si sottrae, per un non so qual cosa d'incantamento, nel buio splendido lo spirito si tende e gli occhi e la mente si appuntano!

E scoccata dal fascio di luce allegra, si avventa sullo schermo l'immagine! Ed è su quella che si ordirà il componimento.

Albe lì e tramonti, file di casolari e dorsì di montagne, casettucce perdute

nelle valli, gruppetti gai di comari; c'è chi ride, chi fa ridere; un bosco nereg-  
gia, una fata buona compie il miracolo, un genio cattivo la scelleratezza: ac-  
canto a un nido d'uccellini pigolano aspettando il briciolo di pane... E nevica,  
e c'è sole, e c'è l'uragano e il serpe del fulmine...

Il tema è stato *visto*: è realtà che l'insegnante offre al cervello teso che  
cerca attraverso gli occhi.

Intanto nel buio il modestissimo schermo di gesso di due metri e mezzo, si  
triplica per incanto – tolto il confronto con le cose vicine; pare sole la luce che  
scintilla pitturando; s'ingigantiscono le persone, si muovono le acque; le labbra  
e i visi parlano accesi... L'illusione aggiunge, la suggestione è completa!

La fotografia permette oggi di portare tutte le meraviglie naturali, tutte  
le glorie dell'arte, i miracoli del genio umano, vere e vive nella scuola sotto gli  
occhi di tutti: ed una illustrazione figurata d'una strofa di poeta è vigor nuovo  
aggiunto a poesia, o, meglio, è la poesia che diventa realtà.

Io ho proiettato il canto dell'Ugolino con le incisioni del Doré ai miei ra-  
gazzi. Siamo sati davvero trepidi nell'inferno, con l'orrore delle ghiacce e lo  
spasimo della tragedia cannibalesca! Coi bimbi miei ho visto l'Olimpo e gli  
Dei: Minerva è discesa ad Itaca; Femio ha cantato, Telemaco ha armato la  
ricurva nave... ed è tornato Ulisse a riabbracciare Penelope.

Tutta l'*Odissea* è sorta magicamente sotto gli occhi dei bimbi fatti uomini,  
con cuore e mente di uomini.

Si dirà che a ciò bastan le figure e le incisioni dei libri! Non bastano, no!  
Esse diventan misera cosa alla luce del giorno, sempre più piccole e meschi-  
ne, ogni qual volta le ricordiamo. Affidate alla luce che pittura con il color  
dell'argento e della madreperla, le favole, le novelle, i fatti umani, i poemi  
grandi, passeranno in azione, magnificata nella scuola dove si vede e tutto  
resta!

Restano passando gli Dei di Roma, gli archi trionfali si muovono nei bas-  
sorilievi, gli altri si risollevano, risuscitano legionari, le battaglie hanno clan-  
gori ed eroismi vivi: la folla de' morti ritorna e parla.

... Si rivive il passato e il presente nella scuola dove si vede!

E il mondo? Quel mondo che noi abbiamo inaridito e polverizzato nelle  
pagine della così detta Geografia?

Sullo schermo di due metri e mezzo i cieli si allargano e si accostano, po-  
polati di mondi che si svelano; il sole rivela le sue forze, la terra la sua nascita  
e l'infanzia pur anche di quando l'uomo non era.

Passan comete lievi tra la cornuta Luna e un bolide e la terra mostra i  
suo ghiacci con le foreste tropicali... Ecco l'Africa e le dune Sahariane... ecco  
l'America con le *pampas*... e Budda e Maometto e Brahama.

Non c'è fatto che la fotografia non abbia strappato via alle terre più lon-  
tane, non c'è mistero che non sia stato fossato nella gelatina; e sopra tutto  
non c'è altro mezzo per mettere a portata d'occhi quello che è la ragion d'es-  
sere della geografia, la corrispondenza cioè e l'integrazione del fatto fisico ed  
antropico che danno insieme la fisionomia della regione! Una linea di costa  
scintilla dell'orgoglio della gente marinara: una montagna lampeggia della

ricchezza di pecore e di casette ov'è il burro e il cacio; un piano ha il trionfo lucide del grano e della vita, un porto la selva di albero pronti a scivolar su l'Oceano, a barattar cose, speranze risorse.

Quando la luce si spegne e ritorniamo in un'altra realtà, scolari e insegnanti sentono intensamente di aver vissuto degli anni nel breve giro di un'ora. E si sentono vivificati seppur un po' stanchi. Ma è quella la stanchezza del lavoro buono e utile di cui il beneficio resta! Ci si ritrova nella scuola è vero; ma è la scuola che ci ha dato a conoscere e a vedere, la bella scuola che coll'arte affina, colla storia rivela, colla vita diversa fa meditare... è la scuola dove maestri e scolari studiano insieme e insieme ricercano. È come la casa, come la città, come il paesaggio: ma più bella, più varia, più grande.

Le proiezioni son cose vecchie nella scuole di fisica. Le proiezioni applicate allo svolgimento delle attività mentali e a disegnare nella scuola l'astratto che pare irriducibile e il passato che par morto, son cosa nuova e ossigeno nuovo se disciplinate e organizzate con logica e vigore.

Cresceranno le scuole, dove per gli occhi le menti più corrono?

E i colleghi d'Italia, che tanti sono valorosi e valenti, vorranno restare indietro in quello che da anni fuori d'Italia si fa?

La Spezia prima ha dato l'esempio. Avanti! *Oculis subiecta fidelibus!*<sup>1</sup>

«La Tribuna», 27 marzo 1913, p. 3 (poi anche in «Rivista cinema docet», VI, 7, 5-10 aprile 1913, supplemento di «L'illustrazione cinematografica»).

<sup>1</sup> [Quinto Orazio Flacco, *Ars Poetica*, 180-181].

Claudio Treves

*[Il grande movimento  
della cinematografia educativa]*

(1913)

Onorevoli colleghi, io avevo pensato che a proposito di questo disegno di legge sarebbe stato possibile, conveniente anzi, una discussione un poco larga sopra la natura, i mezzi ed i fini, dell'industria cinematografica, che ha preso così grande sviluppo nel nostro paese. Soprattutto avrei voluto ricercare se e quanto, come dice la relazione, sia necessaria una nuova censura, dal momento che ho la più grande sfiducia in generale nelle censure; ma poiché da una lettura più attenta del disegno di legge si apprende che questo è un progetto puramente fiscale, che colpisce la fabbricazione delle pellicole cinematografiche (sebbene la espressione usata nel disegno di legge sia alquanto anfibologica, perché parlando di produzioni è facile intendere produzione come spettacolo, produzione teatrale) poiché dunque si tratta semplicemente di imporre una tassa di fabbricazione, per agevolare l'ufficio di censura, affinché la censura stessa non ricada come spesa sul bilancio, io non ho veramente molte cose da osservare.

Avrei voluto però che il Governo, considerando il grande movimento della cinematografia educativa, avesse studiato se non era possibile esentare dalla tassa quelle *films* le quali per sé stesse indicano il loro carattere educativo popolare, direi quasi scolastico. Non ho bisogno di ricordare come per iniziativa di uomini illuminati di ogni partito sia venuto in questi ultimi anni formandosi una scuola, un metodo di propaganda popolare, mediante la cinematografia; e non è più di un mese che il nostro collega Orlando inaugurava nel teatro popolare di Milano con una magnifica conferenza certe produzioni della «Minerva», società per la cinematografia educativa, ed inaugurava il corso il cui intendimento popolare educativo non ha bisogno di dimostrazione.

Tutta la propaganda antialcoolista si poggia sulla rappresentazione, sulla proiezione di un materiale di patologia; e, certamente, se noi possiamo sperare qualche cosa, è precisamente dalla sensibilità, che cerca di lottare contro il vizio, e che ci può rendere più facilmente un successo piuttosto che le prediche, che, come sempre, lasciano il tempo che trovano. Tutta la scienza naturale e popolare, tutta la propaganda delle cattedre ambulanti di agricoltura vediamo che prende la via suggestiva della rappresentazione cinematografica. Noi avremmo voluto per tutte queste proiezioni, che hanno ufficio



popolare, educativo, la esenzione della tassa, ma poiché, ci si dirà che è difficile fare distinzione e che facilmente si può essere frodati, perché non ci sarà più rappresentazione, che non sia popolare ed educativa, così noi vorremmo quanto meno questo che, distinguendo i propositi del progetto di legge che sono fiscali e vogliono colpire la fabbricazione, si desse qualche affidamento che, esaminando, tutta la materia generale e degli spettacoli, si cercherà di favorire quegli spettacoli cinematografici e gli altri che a questo si potranno assimilare, per i fini, che abbiamo accennato.

Da parte delle istituzioni, a noi amiche come «Il teatro del popolo» di Milano, la «Minerva» e simili, si vanno ventilando in questo momento molte proposte, non so se e quanto siano mature: per esempio quella di colpire maggiormente certi spettacoli per devolvere il maggior provento a favore degli spettacoli, che hanno carattere essenzialmente educativo. Altre proposte simili vengono da molte altre parti; ma è evidente, che, dato l'attuale progetto di legge, si risponderebbe: *non est hic locus* per proporle. Ma io vorrei che il Governo desse affidamento di voler studiare questa materia con coloro, che della cinematografia educativa fanno un vero apostolato, al fine di liberare dal fisco queste forme di propaganda ed inversamente favorirle in ogni modo, per quanto sia possibile, nella loro espansione pratica ed educativa.

Atti parlamentari. Camera dei Deputati. Legislatura XXIII. I sessione. Discussioni. [Seduta n. 575]. Tornata del 6 giugno 1913, Disegni di legge (Discussione): Esercizio della vigilanza sulle produzioni cinematografiche ed imposizione di relativa tassa, p. 26354.

## Alfredo Centofanti

### *Il cinematografo nei manicomi e nelle carceri*

(1914)

I favorevoli risultati degli esperimenti del professor Bellan di Parigi<sup>1</sup> e del nostro Cremonesi di Brescia, esperimenti che dimostrarono, sebbene su modesta scala, la possibilità di attuare nelle scuole l'intero programma d'insegnamento col cinematografo, giustificano, a mio avviso, le nuove sue fortunate applicazioni nel campo della scienza.

Ho fede illimitata che il cinematografo nei manicomi ottenga un successo ancora superiore. Certo il metodo di cura non può risultare che da studi più lunghi e più complessi di quelli che si son potuti finora fare, poiché non c'è che l'esercizio continuato che può mettere in piena luce i vantaggi di un metodo, manifestarne i difetti e suggerire la maniera di rimediarvi.

Si è opposto che l'idea di impiegare il cinematografo nei manicomi non è nuova. Verissimo, com'è vero che il cinematografo è già stato adoperato con vantaggio in date circostanze negli ospedali, nelle caserme, negli istituti dei sordomuti, ecc., ecc. Ma nessuno finora ha tratto un serio partito e nessuno finora ha su di esso fondato un vero e proprio sistema, perché nessuno mai si è interessato di creare dei *films* appositi. Tali esperimenti non consentono quindi di avere che dei dati parziali, i quali però devono sempre incoraggiare ad approfondire le indagini e a continuare gli studi. Recenti esperienze fatte in America dimostrarono appunto la possibilità di introdurre il cinematografo nei manicomi e oggi ho notizia che tale metodo di cura (cosa che io del resto prevedevo), ha avuto un esito soddisfacente. Anche nei manicomi dunque, il cinematografo realizza un segnalato progresso, permettendo di stabilire funzioni ed effetti del tutto insperati; il solo fatto dell'interesse dimostrato dai poveri alienati per questo genere di spettacoli, rappresenta un notevole progresso di risveglio dei loro cervelli.

Nulla impedisce del resto, di creare appositi *films* che rendano l'azione non discontinua, ma diretta secondo un dato intento.

Ritengo che nessun inconveniente possa verificarsi nell'adozione del cinematografo nei manicomi poiché escludo a priori la perturbazione delle funzioni del cervello di un soggetto attivo anche quando si varino d'improvviso

<sup>1</sup> [Léopold Bellan (Méré, 1857-Parigi, 1936), industriale e uomo politico di orientamento radicale, più volte consigliere municipale della capitale, fu anche un convinto sostenitore del cinema educativo].

i quadri delle pellicole; mentre ho fede che la grande varietà delle scene accenda di sprazzi di luce la mente annebbiata dei temperamenti più passivi. Bisognerà, è naturale, volta per volta e caso per caso, registrare gli effetti e provvedere alle nuove tendenze manifestate dai malati, cambiando i soggetti dei *films*. Ma tutto fa sperare che senza una gran vigilanza essi verranno ad acquistare, relativamente in un tempo brevissimo, una grande familiarità con questo genere di spettacoli. Bisognerebbe che per intanto si tentassero degli esperimenti con dei *films* ordinari e nell'ipotesi di un risultato soddisfacente, bisognerebbe ancora che i direttori dei nostri manicomi d'Italia (e ne abbiamo di valenti e di volenterosi), si incaricassero di suggerire in qual modo questi *films* devono venire eseguiti, per riuscire di maggiore efficacia, dando magari incarico espresso alle Case fabbricanti.

Per vincere le difficoltà finanziarie che io vedo qui affacciarsi, non sono necessari i miei modesti consigli. La volontà, se non è potere, è certo una gran molla pel raggiungimento di un fine. Perciò ho creduto sempre bene di avvertire a questi vantaggi del cinematografo nei manicomi, colpito dai risultati già ottenuti nel campo didattico.

Diviso con giusto criterio e commisurato alla levatura dell'intelligenza dei deficienti, il cinematografo può svolgere le sue influenze benefiche, meglio nella prima età che sull'adulto. È chiaro che anche nelle carceri il cinematografo potrebbe spiegare un'azione moralizzatrice di alto valore. Se tutto ciò, infine, potesse attuarsi, si arriverebbe più presto forse alla redenzione delle anime e a ridonare la ragione a tanti sventurati a cui ora son chiuse, forse per sempre, le vie della vita. Rimangono, e questo è l'importante, gli studi da compiersi.

«L'illustrazione cinematografica», Milano, II, 12, 31 luglio 1914, pp. 5-6.

Alberto Geisser

*Per l'istruzione e l'educazione  
del popolo italiano*

(1914)

*La Sezione apposita per gli apparecchi ed i diapositivi per proiezioni luminose. Proiezioni luminose o cinematografi per l'insegnamento?*

Nell'autunno 1909 il Consorzio, coerente al suo proposito di ausiliario ed integratore dell'azione educativa in Italia, istituì un'apposita Sezione per l'imprestito di apparecchi e diapositivi ad uso di proiezioni luminose.

Prima di esporre i metodi ed i risultati di questa iniziativa, conviene esaminare e risolvere una questione pregiudiziale; se cioè le proiezioni luminose fisse ottenute mediante diapositivi<sup>1</sup> oppure le pellicole cinematografiche, note oggidi all'universale, meglio rispondono ai fini ed ai bisogni dell'educazione ed istruzione. Nel mondo intero, civile o semibarbaro, i cinematografi si vanno diffondendo quasi quanto le altre applicazioni dell'elettrotecnica, alimentando un'industria cospicua per impianti e capitali, vanno largamente invadendo il posto e la funzione dei teatri e spiegano sulle masse un'azione morale così estesa e penetrante da aver richiamato giustamente l'attenzione e le cure dei Governi.

Non è a disconoscere che i cinematografi svolgono un'azione di volgarizzazione universale, di avvicinamento ideale di Paesi e di genti, risvegliano quella curiosità che del progresso umano è movente profondo e potente. Ma le volubili rappresentazioni cinematografiche non servono al pensiero, bensì al diletto, e troppo spesso attraverso alle passioni ed agli istinti del pubblico, mirano al lucro ed, anche quando abbiano un contenuto ideale non riprovevole e magari buono, attraggono e distraggono al tempo stesso la mente.

Invece la proiezione fissa richiede tenue dispendio, requisiti tecnici rudimentali, si può svolgere in qualsiasi ambiente familiare o scolastico, nei

<sup>1</sup> I diapositivi sono fotografie su vetrini di piccolo formato, generalmente di cent. 8,5 x 10, riparate da un altro vetrino. La lanterna o apparecchio di proiezione va congiunta sempre ad una fonte luminosa intensa (la quale può essere fornita da corrente elettrica, acetilene e alcool denaturato) e riproduce o proietta sopra uno schermo in tela o su una parete, la fotografia ingrandita più di centinaia di volte. L'odierna proiezione con diapositivi è la lanterna magica della nostra infanzia trasformata mercé i progressi della tecnica moderna.

Tempi come nei convegni civili, può essere accompagnata da soste e dai richiami della parola viva, anzi è *sostanzialmente un ausiliario della parola* e può quindi venire in aiuto ad ogni forma di istruzione e di propaganda, alletta e stimola l'ascoltatore fornendo ai suoi occhi l'immagine, l'*illustrazione* di quanto sta ascoltando. Nel regno della luce, corre tra le cinematografie e le proiezioni fisse ad un dipresso il divario che separa nel mondo della parola stampata il giornale effimero dalla rivista e dal libro.

Malgrado questi ovvi riflessi e mentre nel nostro Paese si sta appena ora diffondendo l'uso delle proiezioni luminose, la notorietà dei cinematografi disseminati ovunque ci espone al rischio di vederli patrocinati e preferiti anche nell'ambiente della scuola e là dove l'educazione, e non la speculazione, dovrebbe avere incontrastato sopravvento.

Gli è che gli uomini, anche colti, sono più attratti a fantasticare su le novità che li colpiscono, che non a riflettere su le cose le quali formano il substrato della loro esistenza ed attività quotidiana. Così le moltitudini rivolgono oggi maggiore attenzione all'aviazione che non ai problemi dei mezzi di locomozione accessibili a tutti. [...]

I diapositivi, semplici fotografie su vetrini riparate da altro vetro sono di costo tenuissimo e di facile conversazione, danno un'immagine fedele "fotografica" e si prestano a porre simultaneamente sott'occhi di uditori numerosi anche disegni schematizzati, spesso indispensabili alla comprensione di processi e congegni scientifici e tecnici. Invero la fotografia ed anche la cinematografia (fotografia in movimento di macchine moderne riparate come sono da involucri vari) e dei loro organi in azione potrà bensì interessare, ma raramente fornire al profano la comprensione vera e fondamentale della macchina e del funzionamento suo.

Nelle scuole superiori, la proiezione di preparazioni micrografiche<sup>2</sup> supplisce egregiamente l'uso del microscopio, che non si può mettere, e tanto meno simultaneamente, alla portata di scolaresche numerose: si proiettano su uno schermo, e non si trascrivono più faticosamente sulle lavagne formule matematiche, disegni schematici. Per l'insegnamento della storia dell'arte, di ogni ramo dell'architettura civile e militare il sussidio della proiezione, cioè di fotografie poste con peculiare luminoso risalto sott'occhi a tutti gli ascoltatori, è d'una utilità, anzi di una necessità intuitiva.

Nei corsi di geografia fisica e politica, di scienze naturali, di storia, la proiezione sostituisce – con grandissimo risparmio di spesa e di spazio, con un campo di scelta incomprabilmente più largo, con una azione simultanea e viva, in tutto l'uditorio – le carte e tavole murali, i modelli, i libri illustrati che, se buoni, sono costosi e vanno qui soltanto per le mani di pochi o più ricchi o più diligenti. [...]

Con una serie di proiezioni i potrà, purché il docente lo voglia, eliminare lo sconcio che, ad es., nelle scuole classiche, si intrattengono per otto anni gli

<sup>2</sup> Diretto dal dott. Luigi Pampaloni, esiste da più anni a Firenze e funzione egregiamente l'Istituto Micrografico Italiano.

scolari su la vita civile e militare dell'antichità, senza curarsi di dar loro una nozione concreta e precisa, cioè la visione degli edifizî pubblici e privati, dei costumi, delle armi, ecc. di quelle età, ossia di quanto forma lo *sfondo* e in larga parte anche la sostanza dei libri classici. [...]

Infine, mentre la fabbricazione di film cinematografiche richiede impianti e mezzi d'azione costosi complessi difficili, l'ambito dei diapositivi (e quindi delle proiezioni) si estende invece quanto quello della semplice fotografia che oggi è già e diventerà sempre più passatempo ed intelligente occupazione di persone numerosissime. Da ogni discreta fotografia si può ricavare un diapositivo (che è una *positiva* su vetro). E questo dato di fatto così ovvio, ma sì poco notato, basterebbe di per sé solo ad assicurare prevalenza ed universalità alle proiezioni qualunque siano per essere i progressi delle fabbriche di *films* le riduzione nel costo di queste.

Malgrado così elementari riflessi, non poche persone, e fra gli insegnanti stessi, si agitano per diffondere nelle scuole d'Italia il cinematografo. Gli è come voler dare ciambelle a pochi privilegiati là dove i molti, i moltissimi mancano di pane.

Ben vero, si fabbricano oggidì macchine cinematografiche "ad uso famiglie o scuole" le quali non costano più di L. 300, non richiedono tra il foco [sic] della lente e lo schermo se non una distanza di 5 metri, consentono interruzioni o pause nello svolgimento della pellicola, così da poter fermare l'attenzione dello spettatore su un'immagine determinata. Né è dubbio che altri e maggiori progressi si andranno conquistando. Ma sta e starà l'ostacolo gravissimo che le pellicole non possono essere prodotte se non da impianti industriali assai costosi e volti per la forza delle cose ad una produzione lucrosa, cioè a finzioni passionali, ecc. che hanno corso pel mondo intero e non già, salvo ché in misura eccezionale e accessoria, al soddisfacimento dei bisogni della scuola che è diversa da paese a paese, e in tutti i paesi suol essere un cliente di limitati mezzi finanziari.

Pellicole di storia saranno inevitabilmente rievocazioni fittizie, artificiose, create nell'ambiente odierno (per es. con ferrovie o fumaioli industriali accanto a monumenti millenari) e da attori-burattini, per quanto artisti. Pellicole di paesaggio non daranno di questo che una immagine parziale e non fedele, perché limitata ai punti più salienti e notevoli.

Solo le pellicole di storia naturale potranno avere un peculiare pregio e una ragion d'essere didattica nei casi, però assai rari, in cui sia dato cogliere e riprodurre, senza mutarlo e svisarlo, tutto un fenomeno fisico, per esempio, l'eruzione di un vulcano. Ma anche in questi casi, dell'elemento "tempo", così importante, il cinema tenderà a dare un'idea sbagliata.

Il cinema educativo e sanamente ricreativo sarà un utile diversivo e correttivo, specie per la gioventù, ai cinema speculativi che pullulano dovunque, nei borghi e villaggi come nelle città<sup>3</sup>. Dato che i cinema largamente soppiantano

<sup>3</sup> Ad esempio, Torino (425000 ab.) ne conta oltre 70 di cui metà sono festivi, cioè aperti il sabato sera e la domenica.

tano i teatri<sup>4</sup>, vi ha da esser posto pel cinema educativo, così come v'era e v'è posto a teatri o teatrini per i fanciulli e gli adolescenti. Ad esempio, il teatro dialettale *Gianduja*, che fiorisce a Torino da quasi un secolo, ha certo, per genialità e l'alto spirito patriottico cui s'ispira, spiegato e spiega una incontestabile e buona azione educativa.

Ma imperiose circostanze tecniche e finanziarie convincono agevolmente chi osservi e rifletta che il cinematografo non può ora, né potrà fra breve diventare in misura un po' estesa e intensa un sussidio integratore, normale, importante dell'insegnamento nelle scuole d'ogni ordine.

L'opposto è a dirsi invece della proiezione luminosa con diapositivi, appunto perché sostanzialmente, diametralmente diverse ed opposte sono le condizioni ed esigenze per l'applicazione loro e soprattutto per la creazione del materiale da porre sott'occhi agli spettatori.

Le discussioni che in proposito fervono in Italia, specie nel mondo pedagogico, si traducono in questo: è preferibile l'adottare un metodo sussidiario costoso arduo e limitato a pochi, quale il cinema, oppure applicare sin d'ora un metodo accessibile a tutti pel costo suo e con un repertorio senza confronti più largo e migliore, quale le proiezioni?

I sostenitori della prima tesi corrono gran rischi d'impersonare coloro che per il desiderio o col pretesto d'un meglio futuro e problematico si astengono intanto, comodamente, dall'applicare un bene, sia pur modesto, ma attuale e positivo.

E questa categoria di persone abili a mascherare una pigrizia egoistica sotto le parvenze d'uno spirito critico, progressivo e parolaio, è legione anche nel mondo didattico.

Estratti da: Alberto Geisser, *Per l'istruzione e l'educazione del popolo italiano. Due esempi notevoli*, su «La riforma sociale», Torino, 21, gennaio-febbraio 1914, pp. 1-29).

<sup>4</sup> A Torino la tassa spettacoli sui cinemi esatta dal Municipio uguaglia oggi quella gittata dai teatri.



[Mario Barbera]

## *Cinematografo e scuola*<sup>1</sup>

(1915)

Fanciulli non ancora tocchi dall'alito pestifero della corruzione, giovinette candide e ignare pur tuttavia del male, non appena varcano la soglia d'un cinematografo pubblico e vi passano qualche ora, ne escono con l'animo turbato e con l'irrequietezza nel cuore, visibile all'oscuramento del loro sguardo. Continuano essi a frequentarlo? Oh, allora quelle scene di passione, bene spesso sensuale e violenta, che si agitano sulla tela, ne risvegliano e sommuovono sempre più le non buone tendenze, ancora in germe, e con la vicinanza di altre fanciulle e di altri giovani corrotti, che insieme con loro si affollano in quelle caverne – non d'altro nome sono degni i cinematografi pubblici – vanno perdendo ogni pudore ed ogni riserbo, al tempo stesso che vanno acquistando maggiore irritabilità nervosa, più violenta brama di piacere, e una sfacciataggine insolita nei loro coetanei d'altri tempi.

Lo spettacolo più comune, che danno i giovani frequentatori dei cinematografi, al presente, è quello del tipo precoce, il quale sa tutto, conosce tutto o affetta anche di avere sperimentato quel che doveva perfino ignorare!...

Quali immensi danni morali per la gioventù, giacché tutte o quasi tutte le cinematografie, delle quali essa si diletta, sono un tessuto delle più violente passioni! In 250 cinematografie del repertorio corrente, sono state osservate, da uno studioso di pedagogia, ben 97 scene di omicidii, 45 di suicidii, 51 di adulterii, 19 di seduzioni, 22 di ratti e 176 di furti; in tutto 410 scene contrarie ai precetti del decalogo!<sup>2</sup>

Intanto, i più assidui frequentatori del cinematografo sono i fanciulli e i giovinetti, nell'età ch'è appunto più impressionabile e più delicata. Come difenderne la cerea malleabilità del cuore dalle commozioni turbolente? Come salvarne il pudore, la virtù, la vita tutta dello spirito e del corpo dai mali ond'è occasione ferace e stimolo potente questo nuovo trovato della scienza e dell'industria moderna? Ognun vede chiaro, quanto sia urgente la soluzione di siffatte importantissime questioni. Eppure, in tanto rifiorimento di studii pedagogici, nulla o quasi nulla si è fatto sinora in Italia, per riuscire a qual-

<sup>1</sup> *Contin.* Vedi Quad. 1546 (21 nov. p. p.) pp. 421 ss. [*Cinematografo e moralità pubblica*, «Civiltà Cattolica», LXV, 1546, 21 novembre 1914].

<sup>2</sup> *Soziale Kultur*, marzo 1914, pag. 162.

cosa di pratico ed efficace, nonché ad affrettare la detta soluzione per via di leggi. Anche in questo riguardo è giocoforza additare l'esempio degli stranieri. Degno di particolare menzione, e d'essere altrove imitato, è il singolare provvedimento messo in effetto di recente dalla città di Stettino nel regno di Prussia, come si riferisce dal citato periodico di cultura sociale<sup>3</sup>.

Per disposizione dell'autorità giudiziaria, d'accordo con il Consiglio municipale è stato ivi concesso a prezzo ridotto uno stabile ad un impresario privato, con la condizione che egli vi erigesse un cinematografo, sul quale le autorità cittadine si sono riserbato il diritto di speciale sorveglianza e di rigorosa censura. Ivi si danno, per non meno di diciotto giorni feriali al mese, dalle 11 a. m. alle 4 p. m., rappresentazioni cinematografiche scolastiche gratuite per gli alunni delle scuole elementari. Inoltre, un giorno ogni settimana è assegnato agli spettacoli per gli alunni delle scuole medie, e un altro per quelli delle scuole superiori; questi alunni pagano un tenue prezzo di abbonamento trimestrale, gli uni 50 centesimi di marco, gli altri 1 marco. Di più, una volta per ogni settimana, si tengono convenienti spettacoli anche pei giovinetti non scolari, col pagamento di 10 centesimi d'entrata. Il programma di tali rappresentazioni deve essere approvato dalle autorità scolastiche.

Lo scopo di questo provvedimento è senza dubbio quello di allontanare la gioventù dai pubblici cinematografi, scopo quanto mai lodevolissimo; ma resta tuttavia da risolvere una questione importante di principio. Se è savio consiglio, contro l'azione malefica del cinematografo pubblico, ricorrere al cinematografo scolastico per la gioventù, sarà dunque da raccomandare e da promuovere l'applicazione di questo efficacissimo mezzo d'istruzione all'insegnamento, in ispecie, ed alla pedagogia in genere? Una risposta assoluta e perentoria sarebbe inesatta o esagerata; è quindi necessario esaminare gli argomenti in favore del cinematografo scolastico, esporre con interezza le difficoltà contrarie, e trarre poi quelle conclusioni che sembreranno più giuste, attese tutte le circostanze<sup>4</sup>.

Tutti conoscono l'efficacia incontrastabile dell'insegnamento così detto oggettivo, da tempo in uso in tutte le scuole, nelle elementari specialmente, con grande vantaggio di celerità e di profitto nell'apprendere. Altro è in fatti descrivere a parole un oggetto ignoto, altro è porlo direttamente sotto gli occhi degli scolari. A questo servono le immagini, e, più fedelmente, la fotografia, impressa nella carta, o proiettata in uno schermo dalla lanterna di proiezione, che non è altro se non la lanterna magica, inventata dal celebre scienziato gesuita, P. Atanasio Kircher (1601-1680). La proiezione fissa non presenta uno dei caratteri importanti dell'oggetto: il movimento e l'azione; ed ecco venirle in aiuto l'invenzione del cinematografo, per il quale si ha l'immagine delle cose in tutte le loro particolarità esterne, a tal punto di compiutezza da differire ben poco dalla realtà. Per tal modo è possibile ormai ai nostri giorni fare as-

<sup>3</sup> *Soziale Kultur*, ivi.

<sup>4</sup> Cfr. Dr. [Adolf] Sellmann, *Kino und Schule*, Volksverein-Verlag, M. Gladbach, 1914, 8°, 72 p. Di questo pregevole studio ci siamo qui giovati largamente. Cfr. anche F. Orsano, *Il cinematografo nelle scuole* (Roma 1914), trattazione d'indole laica, dove però c'è non poco di utile a sapersi.

sistere una scolaresca intera alla vita ed ai costumi di popoli remoti, ai fatti più svariati del regno animale, vegetale e minerale, ed ai più curiosi fenomeni meteorici e tellurici.

Indubbia è dunque l'efficacia didattica del cinematografo. Quando si pensa che esso, mettendo a profitto l'aiuto del microscopio, può introdurre ogni profano in un mondo finora occulto e misterioso, presentando agli occhi di tutti il moto e gran parte della vita effimera e vertiginosa di milioni di microbii e di batterii invisibili ad occhio nudo, viene spontanea la meraviglia per sì utile e pur così semplice invenzione! Quanto non viene reso facile l'insegnamento, con tal mezzo di non arduo maneggio e di agevole diffusione! Ma, oltre che facile, l'insegnamento diviene anche dilettevole, troppo dilettevole anzi, e qui comincia a far capolino qualcuno degli argomenti contro il cinematografo scolastico.

Se interroghiamo gli alunni, è fuor di dubbio che essi preferiscono un'ora di cinematografo ad un'ora di lezione; ma non ad essi appartiene il giudizio in questa materia, bensì all'educatore. Or l'educatore idealmente perfetto, secondo il detto d'Orazio: *omne tulit punctum qui miscuit utile dulci*, farà di tutto per rendere anche dilettevole ogni più arida disciplina, ma non assegnerà al diletto, che è un mezzo e un accessorio, il primo luogo. Intanto l'introduzione del cinematografo nella scuola pare che darebbe al divertimento le prime parti e trasformerebbe radicalmente il concetto e la pratica tradizionale della scuola. Si favorirebbe nei fanciulli la ricerca del piacere, la passione per gli spettacoli, l'indolenza innata e la fuga di ogni fatica nonché di ogni studio paziente e ordinato senza il quale non v'è profitto d'istruzione. Come dunque potrà conciliarsi con la serietà della scuola questo nuovo mezzo d'insegnamento troppo fecondo di dissipazione per lo spirito?

Per rispondere a questa domanda, non è necessario essere di quegli esagerati entusiasti, i quali preannunziano una scuola dell'avvenire, in cui l'*immagine vivente* terrà luogo dell'insegnamento odierno; basta non correre all'altro estremo, rifiutando del tutto ogni efficace aiuto che vengono ad apportare alla scuola le invenzioni moderne. I pericoli sopra indicati, in danno di un solido profitto nello studio e di una severa educazione dello spirito, sono pur veri; però ogni pedagogo di buon senso li può prevedere senza lunghi ragionamenti, e, tenendosi lontano da ogni eccesso, può evitarli con saggia moderazione didattica.

Si ricorda da tutti, con piacere, il tempo in che, studiando la fisica e la chimica, dopo le lezioni teoriche, più o meno intralciate di aridi calcoli matematici, ci si mostravano con le esperienze pratiche le leggi della natura studiate sui libri; quelle poche ore settimanali erano certo le più gradite, ma non era piccolo il profitto ricavato a compimento necessario dell'istruzione, senza alcun danno dello studio. Lo stesso dunque dovrà dirsi, se per alcune ore ogni settimana, si mostri agli alunni nella viva immagine o nella proiezione fissa, quello che si è appreso, non così chiaramente né a pieno, dai libri o dalla voce del maestro. È questione dunque di misura, che può stabilirsi non difficilmente nell'alternare, con giusta proporzione, l'insegnamento oggettivo delle immagini con lo studio e con l'insegnamento orale. E questa misura

dovrà necessariamente esser varia secondo le materie e secondo le scuole e la capacità degli scolari. Si potrà quindi abbondare, sempre con discrezione pedagogica, nell'uso di questo genere d'insegnamento oggettivo, per le scuole elementari, dove la capacità intellettuale dei fanciulli è più subordinata ai sensi, più che per le scuole medie e superiori; e parimenti nelle materie d'indole pratica e sperimentale più che in quelle di carattere speculativo.

La squisita moderazione e severa oculatezza, che deve sempre regolare ogni cosa riguardante l'educazione della gioventù, giusta il notissimo detto di Quintiliano: *maxima debetur puero reverentia*, si impone in modo speciale nell'uso del cinematografo; e ciò si comprenderà meglio, esplorando i non pochi scogli che bisogna evitare in questa nuova via apertaci dalla scienza e dall'industria.

Eccone uno, tra i primi. Noi abbiamo ormai troppo materiale oggettivo nelle scuole; queste rigurgitano di cartelloni e di immagini, di modelli in piccolo e di apparati ridotti. Si aggiunga ora il cinematografo e la confusione sarà del tutto babilonica! Al fanciullo non rimarrà tempo di muoversi da tanto assedio di mezzi, nonché di digerire col ragionamento e con la meditazione tanta roba; tra il fanciullo e la realtà delle cose si viene ad erigere una barriera enorme di immagini oggettive, senza che egli possa più valicarla con l'osservazione diretta. Le idee e i sentimenti si affollano gli uni sugli altri nell'animo dello scolaro spettatore del cinematografo scolastico; un'impressione viva incalza frettolosamente l'altra, e tutto l'interno di lui deve mutarsi vertiginosamente per poter seguire con attenzione la sempre mutevole e rapida film. Ciò senza dubbio avviene quando non c'è interruzione di riposo e soprattutto di insegnamento dichiarativo sull'immagine proiettata. Si impone dunque anche un limite di durata, da determinarsi, secondo i casi.

Altra ragione d'ordine pedagogico, che deve render cauti nella preparazione e nella scelta delle cinematografie, è questa: gli uomini possono ingannarsi e s'ingannano sovente sulla perspicuità della rappresentazione rispetto alla capacità dei fanciulli. Quando si vede, non sono soltanto gli occhi che vedono, ma l'animo tutto intero che si applica a comprendere il più che può; or nella cinematografia, che di natura sua è rapida e compendiosa, accade che l'adulto facilmente trasandi dei passaggi e delle gradazioni che sono necessarie al fanciullo. Quindi il pedagogo assennato si farà fanciullo coi fanciulli e si adatterà alla loro capacità, intramezzando spiegazioni, sia scritte, sia parlate, e adoperando tutti quei metodi, che non sono nuovi nella scienza pedagogica.

Non può tuttavia far difficoltà, che nell'insegnamento oggettivo per mezzo del cinematografo, il fanciullo se ne stia inerte, con le mani in mano, con la bocca spalancata... e con gli occhi fissi all'immagine; perché durante quella immobilità esterna, si svolge nell'animo suo un lavoro interno, nobilissimo e proprio dell'uomo, quello dell'intelletto, secondo i dettati dell'antica sapienza scolastica: *nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu; omnis cognitio incipit a sensu*; in somma, non si dà lavoro dell'intelligenza se non gli va innanzi l'applicazione dei sensi.

Posto come principio regolatore dell'applicazione del cinematografo alla scuola una prudente moderazione, si potrà esser d'accordo con la pedagogia, ma non così facilmente con la scienza medica<sup>5</sup>. I medici hanno tutto il diritto di essere ascoltati. Essi affermano, con le prove alla mano, che i nervi nell'organismo del fanciullo sono debolissimi, ed è perciò non solo imprudente ma anche colpevole turbare e scuotere con vive impressioni il loro sistema nervoso. Tutte le rappresentazioni cinematografiche in voga, anche non cattive, contengono delle scene drammatiche troppo commoventi, avventure esageratamente strane che sbalzano l'animo in un concitato turbinio di sentimenti, e perciò cagionano al sistema nervoso dei giovani spettatori più o meno gravi perturbamenti morbosì, secondo le varie disposizioni e temperamenti. Su questo punto i medici hanno piena ragione, e perciò dovranno essere assolutamente escluse dalle scuole tutte le *films* troppo commoventi, e quelle di fatti, come dicono, *sensazionali*, cioè che hanno dello straordinario nella lotta delle passioni o del crudo nelle avventure. Né tali rappresentazioni sono necessarie ovvero utili all'insegnamento, onde la loro esclusione deve essere mantenuta contro ogni pregiudizio in contrario.

Ma i medici, non si danno per vinti, e gridano alto contro i danni che reca la proiezione cinematografica a tutto l'organo visivo. Un oculista americano ha avuto campo di osservare i fenomeni di perturbamento fisico prodotti dall'assistere a spettacoli cinematografici. Essi sono: un senso di spossatezza al cervello e agli occhi, e inoltre, diminuzione di appetito, vomito e insonnia. Egli attribuisce questi perturbamenti, come a causa propria, alla continua mutazione del punto al quale devono fissarsi gli occhi, al frequente tremolio delle immagini e anche alla luce insufficiente. Tutti questi danni, non si dimentichi, crescono nei fanciulli quanto più essi sono deboli ed eccitabili di nervi.

Anche in questo riguardo i medici sono inconfutabili, quindi si assottiglia ancor più la misura anzidetta delle rappresentazioni cinematografiche da permettere alla gioventù.

\*\*\*

In fondo, tutte le difficoltà contro il cinematografo scolastico muovono da un presupposto di chiara evidenza: il cinematografo pubblico ha danneggiato e danneggia spaventosamente gran parte della nostra gioventù; ecco la verità evidente che si propone da sé alla più seria riflessione di tutti i genitori, maestri e magistrati. Di qui viene facile il passaggio ad un'affermazione più generica: dunque il cinematografo è un male, è un fomite di malattia sociale che bisogna estirpare. Si può concedere che ciò è del tutto vero per il cinematografo pubblico quale esso è ai nostri giorni, ma sarà evidentemente esagerato l'attribuire tanta malignità allo strumento considerato per se stesso, in modo da negargli la possibilità di venire applicato all'uso scolastico.

<sup>5</sup> Cfr. P. [Francisco] de Barbéns. *La Moral en la Calle, en el Cinematografo y en el Teatro*, Gili, Barcelona, 1914. Dove questa materia è trattata ampiamente.

Non havvi altra soluzione pratica che quella già indicata a principio, ed effettuata in alcuni Stati settentrionali dell'Europa<sup>6</sup>: giacché non si può del tutto allontanare la gioventù da un siffatto genere di spettacoli e divertimenti, che contengono per altro una grande efficacia istruttiva, escludiamola, risolutamente e subito, con severe leggi, dal cinematografo pubblico, e insieme, per ottener meglio e più soavemente questo scopo, permettiamo, con le debite cautele e dentro i giusti limiti, il cinematografo scolastico.

Sappiamo che al Ministero dell'interno si studia intorno a regolamenti speciali sulla frequenza dei minorenni al cinematografo pubblico; ma non si sa quando si potrà avere qualcosa di pratico e veramente efficace. Che ciò sia presto dà fondamento a sperarlo la buona volontà e sollecitudine sinora dimostrata dalle autorità. Intanto, non pochi zelanti parroci e direttori di associazioni giovanili hanno già dato mano all'unico mezzo per ora possibile, quello dell'attrattiva, aprendo sale cinematografiche pei giovani e per il popolo; ma hanno da superare gravi difficoltà per mancanza di buone cinematografie e per le spese non piccole di rifornimento.

È quindi necessario che si studii il modo di preparare delle pellicole scolastiche, tanto per uso strettamente didattico, quanto per la gioventù in generale, conforme ai criterii d'una sana pedagogia. Come vi sono delle case editrici, le quali più di proposito si applicano a pubblicare libri di testo per le scuole e di letture per la prima età, così potranno stabilirsi delle case editrici di cinematografie per la scuola e per la gioventù. Alcuni giudicheranno questa proposta non pratica; come potrebbero infatti tali case editrici reggere di fronte alla concorrenza delle altre che preparano delle pellicole più attraenti e che più solleticano le passioni del pubblico? E ciò è pur troppo vero, per difetto di acconcia legislazione. Se in Italia, come in altre nazioni, si proibisse per legge la frequenza dei cinematografi pubblici ai giovinetti sino ad una certa età, ne verrebbe di conseguenza che essi si riverserebbero nei cinematografi scolastici e in quelli approvati per la gioventù; quindi non mancherebbero i guadagni agli impresarii di questi cinematografi speciali<sup>7</sup>. Di essi potrebbe anche occuparsi la legge particolare che si desidera sul cinematografo rispetto ai minorenni, favorendoli in qualche maniera, senza farne una dipendenza del governo, che, come tante altre, potrebbe dar luogo a preferenze settarie e ingiuste.

A questo proposito richiamiamo l'attenzione dei cattolici su certe macchinazioni, non del tutto coperte, del potere esecutivo, tendenti ad asservire al monopolio scolastico tutte le istituzioni *post-scolastiche* o sussidiarie della scuola. Queste macchinazioni si sono rivelate nei *Patronati scolastici*, assoggettati subdolamente al detto monopolio da un regolamento ministeriale del

<sup>6</sup> V. *Civ. Catt. Quad.* 1546, 21 nov. 1914, pag. 433.

<sup>7</sup> Questi cinematografi speciali e tutte le rappresentazioni per la gioventù dovrebbero per legge venir sottoposti ad una commissione propria di censura e di vigilanza, nella quale, accanto alle autorità scolastiche, dovrebbero avere il primo posto i padri di famiglia e non ne dovrebbe essere escluso il parroco o un sacerdote da lui designato.



2 gennaio 19138, e di recente nella raccomandazione fatta dal Ministro dell'I. P., con circolare del 7 aprile 1914, in favore della Federazione italiana delle biblioteche popolari, che è una istituzione laica, sfruttata al presente anche dai socialisti con quello spirito antireligioso che ognuno può supporre<sup>9</sup>.

Una simile raccomandazione autorevole è venuta ora anche in vantaggio di una istituzione di carattere neutro, la quale si occupa di proiezioni luminose educative. Quindi, appunto per infrangere a tempo ogni più efficace tentativo di monopolio in questa materia concernente la scuola, non sarebbe inopportuno metter su una qualche associazione cattolica di proiezioni luminose educative, anche per ottenere, come già ottenne la Federazione italiana delle biblioteche cattoliche circolanti, che il favore delle autorità non vada, tutto a vantaggio di istituzioni di spirito laico e forse anche settario<sup>10</sup>.

\*\*\*

<sup>8</sup> Cfr. N. Rezzara, *Il Patronato scolastico imposto dalla legge*. Bergamo 1914. Spartaco Bassi, *Il Patronato scolastico comunale e le altre opere di assistenza scolastica*, Milano, 1914. Dove sono messe in chiaro le insidie del potere esecutivo contro la libertà dei cattolici.

<sup>9</sup> Cfr. *Rivista di Letture* (Milano, Via Speronare 3) nel numero del 15 nov. 1914; articolo *Le forche caudine*.

<sup>10</sup> Havvi in Torino un *Consorzio nazionale per biblioteche e proiezioni luminose*, raccomandato di recente alle autorità scolastiche dal ministro Daneo, con circolare del 27 ottobre 1914, n. 80, pubblicata nel *Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica* del 12 novembre 1914. Vi è pure in Roma un *Istituto nazionale «Minerva»* per le proiezioni e le cinematografie educative, eretto recentemente in ente morale, che ha aperto in Roma una grande Sala al «Calidarium» delle Terme di Diocleziano, per spettacoli gratuiti agli scolari e per spettacoli popolari a mitissimo prezzo; ed altre due sale a Milano ed a Napoli. L'istituto «Minerva» (che fa il paio... *laico* con la suddetta Federazione ital. delle bibl. popolari) può fornire apparecchi da proiezione fissa e cinematografica adatti all'insegnamento, può fabbricare films e diapositive speciali, può dare a mitissimo noleggio materiale vario e istruttivo. Tutto ciò viene annunciato nella *Tribuna* del 18 novembre 1914, dove, tra i membri del nuovo Consiglio del detto «Istituto» si leggono i nomi di alti personaggi della politica e dell'aristocrazia, liberali e moderati, e anche di qualche massone notorio. Vi sono dunque delle istituzioni di carattere neutro che si occupano di proiezioni luminose per la gioventù, e sono raccomandate dal governo. Da ciò si comprende la necessità che sorga al più presto una siffatta istituzione cattolica, o si dia incremento a qualcuna già esistente, come la *Federazione Cinematografica cattolica* di Milano (Piazza Fontana, 2), la quale pubblica un bollettino *L'Eco degli Oratorii*; e la *Unitas* di Torino (via dei Mille, 13). Può servire di esempio la suddetta *Federazione italiana delle biblioteche cattoliche circolanti* (Milano, via Speronari, 3), la quale ha ottenuto di essere messa a parte dei sussidii dati dal Ministero alle biblioteche popolari, va prendendo sempre maggior incremento in numero di biblioteche cattoliche circolanti federate e in associati al suo pregevole bollettino: *Rivista di letture*, e insieme, se verrà sempre più accresciuta e sostenuta, com'è dovere, da tutti i cattolici, potrà opporsi efficacemente alla nefasta opera delle biblioteche popolari laiche protette dalla massoneria.



Quali materie scolastiche potranno venire illustrate dalla cinematografia, e in genere dalle proiezioni luminose, con profitto degli scolari? L'insegnamento del catechismo, della storia sacra e della storia ecclesiastica può trarne notevoli vantaggi, ma richiede particolare esattezza e scrupolosi riguardi. Sin dai primi tempi in che si diffondevano i cinematografi, la casa Pathé di Parigi lanciò dentro e fuori i limiti della nazione una cinematografia dal titolo: *Vita e Passione di N. S. Gesù C.*, ma essa era in parecchi punti, una vera profanazione: alcune scene sconvenienti, o in contraddizione col racconto del Vangelo, personaggi niente adatti al delicato ufficio, posa teatrale e falsa dei vari attori, specialmente nella persona adorabile del Redentore. Per buona ventura la Maison de la Bonne Presse<sup>11</sup> corse subito al riparo e ne preparò due veramente belle e con il possibile decoro e rispetto del testo evangelico, nonché con una interpretazione profondamente religiosa e artistica: *La Natività* e *La Passione di N. S.*

È evidente che non tutto, in materia sacra, si può né si deve rappresentare col cinematografo; le vedute fisse che riportano i capolavori dell'arte sacra e dei grandi maestri offrono un aiuto di prim'ordine all'insegnamento religioso non disgiunto da un sano criterio artistico. La sullodata *Bonne Presse* ne possiede in abbondanza e di molto belle<sup>12</sup>.

Con miglior successo, si presta la cinematografia ai fatti dell'Antico Testamento, come la storia di Giuseppe, alle parabole evangeliche, alla storia dei Martiri; ma va da sé che deve farsene una scelta sapientemente adatta alla gioventù. Grande importanza ed efficacia avranno pure le rappresentazioni cinematografiche delle nostre Missioni estere, dei pellegrinaggi, delle processioni e manifestazioni di fede, delle opere di carità, degli esempi di virtù e di osservanza della legge di Dio e della Chiesa.

Molto sarebbe da dire ancora su questa materia, per esempio del Catechismo illustrato con proiezioni fisse e della misura con cui esse devono alternarsi con quelle cinematografiche; ma ne dispensa il buon senso peda-

<sup>11</sup> Parigi, 5, Rue Bayard. A questa casa possono dirigersi con sicurezza quelli che vogliono procurarsi apparecchi di proiezione e vedute religiose, morali ed educative, sia fisse, sia cinematografiche.

<sup>12</sup> Cade qui in acconcio far conoscere alcune Case editrici di proiezioni e cinematografie del nostro campo: in Germania, quella dell'Unione popolare» (*Volksverein*, in M. Gladbach), in Italia quelle già nominate. Altre notizie e informazioni sicure possono aversi alla Direzione della Gioventù cattolica (Roma, via della Scrofa, 70) dove si pubblica *Il Teatro nostro*, *Rivista mensile illustrata delle istituzioni cattoliche*, la quale contiene una rubrica speciale sul cinematografo. Sarebbe però desiderabile che tutte le associazioni e opere cattoliche, che hanno sale di proiezioni, si riunissero, come si è accennato, in una federazione a maniera di *cooperativa*, con una amministrazione centrale, la quale curasse la distribuzione ed il prestito di materiale di proiezioni, con celerità e risparmio di spese, e soprattutto con sicurezza di criterii, entrando in relazione di affari con le ditte cattoliche straniere e nazionali, ed anche con altre ditte che potessero fornire alcune pellicole buone, scelte ed approvate da una speciale commissione d'intesa con l'autorità ecclesiastica, come già fa, in parte, la sopra menzionata Federazione cinematografica cattolica di Milano (Piazza Fontana, 2).

gogico che, grazie a Dio, non è così scarso nel nostro clero, da aver bisogno di più particolari consigli. In ogni caso vale sempre l'*aurea mediocritas*, cioè il giusto mezzo. Quindi, sia detto pur di passaggio, in virtù di questo giusto mezzo sarà sempre da sconsigliare l'introdurre simili proiezioni nei corsi di esercizi spirituali per il popolo, o per gli operai, o per i fanciulli, giacché ne scapiterebbe molto la serietà e il frutto che dagli Esercizi si attende. In breve: le proiezioni di argomento sacro si limitino solo all'insegnamento catechistico ed agli intrattenimenti onesti e morali, e si escludano dalla predicazione anche popolare.

Tra le materie profane, prime, senza dubbio, a trarre vantaggio illustrativo dal cinematografo e ad intrattenere utilmente i giovani spettatori, sono le scienze fisiche e naturali, la geografia e i costumi dei varii popoli della terra, le arti, le industrie, i commerci, ecc., e in parte anche la storia. Non occorre occuparcene più che tanto, essendo in queste materie facile la scelta e la misura pedagogica, non così in un'altra della quale or veniamo a parlare.

Può l'insegnamento della letteratura avvantaggiarsi col cinematografo? La questione è delicata ed a risolverla occorre riflessione ponderata ed esperienza. Sembra che la letteratura potrà venire in parte aiutata, ma in gran parte però corre il pericolo d'essere travisata e trattata troppo alla leggera. Che idea, in fatti, potranno formarsi della *Divina Commedia* i ragazzi delle scuole elementari o del ginnasio, per non dire anche quelli del liceo, in quella accozzaglia di scene dell'*Inferno* dantesco, quasi sempre inverosimili che ha fatto di recente il giro di tutti i cinematografi? Il pretendere di portare a conoscenza del popolo i grandi capolavori della letteratura per mezzo di poche scene mute, e ben sovente strapazzate, non può affatto giovare all'educazione né all'istruzione. Il cinematografo odierno, su questo riguardo, è manchevole, e la rappresentazione che vi si fa di soggetti letterarii è da considerarsi piuttosto come una delle tante industrie degli impresari per attirare il pubblico con la novità, anziché come un qualsiasi tentativo di volgere il cinematografo all'istruzione letteraria. Ci vuole ancor più e ancor meglio. A nostro parere è più profittevole alla vera cultura un commento moderato e metodico del testo, per esempio, dei canti della *Divina Commedia*, pochi per volta, illustrato con la proiezione fissa dei quadri del Doré e di altri celebri artisti, anziché una cinematografia muta e vertiginosamente frettolosa, ed ineguale. Come si è detto in riguardo della Storia sacra e all'istruzione religiosa, che sono certamente degne di maggior rispetto, non tutto può mostrarsi col cinematografo, e perciò bisogna fare spesso ricorso alle proiezioni fisse dei quadri dei grandi artisti, i quali hanno saputo meglio interpretare quelle scene di profondo e sublime significato. In altri termini, un rigoroso e sano criterio pedagogico deve presiedere non solo alla preparazione delle pellicole, ma anche a tutto intero lo spettacolo, e non ne lasceranno arbitri gl'impresarii e i commercianti, i quali non guardano che all'effetto clamoroso e al successo finanziario.

Occorre studio, zelo e... non poca pazienza per preparare uno spettacolo educativo di proiezioni fisse e mobili, perché la enorme invasione dei cinematografi popolari o ha pervertito il gusto e il senso della moderazione esteti-

ca, o ha messo troppo in timore di simile perversione coloro che potrebbero e dovrebbero tentare un cinematografo veramente educativo e profittevole all'istruzione.

\*\*\*

Non è qui il caso di trattare in qual modo possa applicarsi con profitto la cinematografia anche a materie aride e astratte come l'aritmetica elementare e la geometria, e quanto grande utilità, anzi quale imprevedibile progresso potrà apportare l'uso del cinematografo nelle scienze tecniche e nelle facoltà superiori, come la medicina e la chirurgia<sup>13</sup>. Simili questioni non riguardano da presso l'assunto nostro, ben più modesto, ma in compenso assai pratico e più urgente, qual è quello di allontanare là gioventù dal cinematografo pubblico, fonte di corruzione, non solo con leggi restrittive ma anche con l'uso del cinematografo scolastico ed educativo. E ciò è possibile, giacché, come si è mostrato, il cinematografo si presta ad esser migliorato ed applicato all'educazione ed alla cultura della gioventù, secondo gli stessi criteri di moderazione didattica, di castigatezza morale e di solida pietà che governano le nostre scuole cattoliche.

«Civiltà Cattolica», Roma, 1550, 8 gennaio 1915, pp. 164-177.

<sup>13</sup> Vedi l'opera citata del Sellmann, pag. 26 ss.

Gisella Chellini

*L'azione educativa del cinematografo  
nella scuola elementare*

(1915)

La grande sala cinematografica della Scuola “Luigi Alamanni”, aveva accolto quel giorno tutto il piccolo mondo della scuola maschile Rossini<sup>1</sup>, dove io presentemente insegno.

Era stato per i bimbi un vero avvenimento quella gita improvvisa, e la gioia della novità traspariva da tutti i loro atti, da tutti loro movimenti, da tutte le loro parole.

La sala immensa, rimasta buia e fredda, probabilmente da qualche giorno, era venuta a perdere d'un tratto il suo carattere tetro e severo: si era improvvisamente illuminata, e un centinaio di ragazzi, dalla I alla IV classe, vi aveva portato quell'atmosfera di serenità e di letizia che infonde sempre il fanciullo. Un bisbiglio sommesso, che andava a volte crescendo di tono, aveva riempito il vasto salone, dove tra poco la grande tela bianca si sarebbe animata, e persone, animali, cose, avrebbero avuto vita e movimento. Io guardavo quasi ad uno ad uno tutti quei visetti che avevano assunto, sia pure in modo diverso, quell'espressione indefinibile di ansia che suscita l'attesa degli avvenimenti piacevoli, e avrei voluto raccogliere dalle loro bocche tutte le infinite osservazioni su scene altra volta ammirate, e le infinite supposizioni delle nuove che stavano per godere.

Ad un tratto la sala si oscura: un religioso silenzio accoglie le tenebre improvvise, e i cento visini sono tutti rivolti verso la tela bianca. La prima iscrizione apparisce: *I porti della regione laziale*<sup>2</sup>; ed ecco la tela trasformarsi in vari quadri colorati, dove le piccole città marittime del Lazio sfilano sotto gli occhi attoniti dei ragazzi. Un grido di gioia accoglie la visione del bel mare azzurro, i visini si coloriscono, le manine si agitano come per applaudire, qualche ragazzo si è perfino alzato in piedi, non sapendo come frenare l'impeto del suo entusiasmo.

E le figure passano e si succedono celermente, e la tela assume sempre aspetti nuovi e svariati.

<sup>1</sup> [Entrambe le scuole elementari citate dalla Chellini avevano sede in Firenze. La scuola Rossini è ancora oggi esistente mentre la scuola “Alamanni” ha mutato nome in scuola “Cairolì-Alamanni”].

<sup>2</sup> [Potrebbe trattarsi del film *Marine del Lazio*, prodotto dalla Latium Film nel 1910].

Un'altra iscrizione annunzia una scena tutta affatto diversa.

Ora non è più il bel mare che lambisce le tipiche cittadine laziali, ma un'oasi del deserto libico, ove migliaia dei nostri soldati si preparano alla conquista delle nuove terre italiane. Ecco sfilare i bersaglieri al passo di corsa, ecco il glorioso 84° fanteria, ecco i grossi cannoni dell'artiglieria fuggenti in un nuvolo di polvere.

L'entusiasmo dei fanciulli è giunto al parossismo: uno scoppio frenetico di applausi saluta gli eroi italiani: ogni ragazzo vorrebbe esprimere tutto il tumulto di pensieri che si agitano in quel momento nella sua testolina, ma uno squillo di campanello propone il passaggio ad altre scene.

Il quadro annunzia ancora: *La battaglia delle Due Palme*<sup>3</sup> e il titolo impone suggestivamente un religioso silenzio.

Attraverso al terreno ineguale gl'italiani vanno incontro al nemico: ora la scena rappresenta i soldati che scaricano il fucile alla trincea, ora che avanzano con un coraggio e una serenità incredibile, ora è una mitragliatrice in azione, ora è l'opera benefica della Croce Rossa la quale cura con lo stesso spirito di carità i feriti sia italiani che arabi.

E quei visini come sono sempre attenti e penserosi in alcuni momenti!

Anche i piccoli delle prime classi, che forse non si son resi pienamente ragione di ciò che hanno visto, hanno negli occhi un lampo di gioia in traducibile, e seguono con interesse le belle scene che riproducono cose e fatti di cui senton tanto parlare, ma che la loro immaginazione, sia pure fervida e galoppante, non era mai riuscita a fermare nella mente.

E mentre la bella oasi verdeggiante di Zuara si stendeva sotto i nostri occhi, mentre i soldati facevano funzionare una delle loro fatali mitragliatrici, mentre il mare si presentava bello e grandioso solcato da grandi velieri, io pensavo in quel momento: Queste scene presentate su un quadro qualsiasi del museo scolastico e illustrate dalla parola calda, suggestiva del maestro, avrebbero avuto lo stesso effetto entusiastico di oggi? No, perché anche con la migliore volontà di un maestro artista, non si elimina lo sforzo di attenzione necessario a percepire l'insieme dei fatti e la loro coordinazione, e come ognuno sa, la fatica è il maggior nemico dell'interesse. Inoltre il vero in movimento favorisce la tendenza dei fanciulli che animano tutto e tutto vogliono in moto.

Perché dunque queste scene che producono tanta influenza sull'animo e sull'intelligenza del ragazzo, non si ripetono spesso? Come mai non si è ancora pensato d'introdurre in tutte le scuole il cinematografo come mezzo sussidiario in ogni grado dell'istruzione elementare e per ogni singola materia? Questo pensavo allora, ed anche oggi ritornando con la mente a quell'avvenimento, mi vien fatto di domandarmi la stessa cosa.

Se noi confrontiamo i bisogni del bimbo con i mezzi di cui la scuola dispone per rendere proficuo l'insegnamento, vediamo che purtroppo noi non siamo arrivati ancora a quel grado di desiderata perfezione dei mezzi scolastici, che ci permetta di rendere il ragazzo, qualunque classe egli frequenti,

<sup>3</sup> [Film prodotto e diretto da Luca Comerio nel 1912].

pienamente conscio di ciò di cui gli parliamo. Isidoro Del Lungo lamentò che nelle nostre scuole si dice soltanto e non si pensa a far vedere: non si è ancora compreso che nulla può essere nella mente, se non è prima nella vista. Ed il cinematografo, questo linguaggio universale che appaga, istruisce e interessa nella sua visione del vero dinamico, risponderebbe in tutto e per tutto a questa esigenza naturale del ragazzo.

«L'educazione deve essere interessante»: questa massima non sarà mai troppo ripetuta finché ci sarà un solo maestro che non sia pienamente convinto della necessità di rendere attraente il suo insegnamento, finché la scuola non possederà tutti i mezzi possibili per rispettare questa massima.

Ma come interessare il ragazzo? Ecco il grave problema che, da secoli, pedagogisti eminenti hanno cercato di risolvere, partendo dallo studio dell'anima infantile.

Sembra così semplice quest'anima del fanciullo, ed è invece tanto complessa, poiché racchiude tutto un piccolo mondo di cui ogni angolo ha bisogno di stimoli speciali, di speciali studi per il suo perfetto sviluppo!

Si dice: Interessiamo il ragazzo se vogliamo ch'egli impari senza troppo sforzo, e l'interesse noi non glielo procureremo se non secondando i suoi desideri, le sue inclinazioni più spiccate. Egli ama l'azione: se noi lo seguiamo in tutte le fasi della sua fanciullezza, noi vediamo ch'egli ama produrre e riprodurre; ma le sue produzioni saranno sterili, s'egli dovrà fidarsi unicamente della sua immaginazione che lo porta spesso a delusioni spiacenti o a vane fantasticherie. Egli vuole vedere avanti di fare; ecco dunque che manifesta la prima condizione per rendere interessante l'apprendimento delle cognizioni.

La pedagogia moderna ha cercato da qualche tempo di rispondere a questo bisogno del ragazzo, ed ha fornito alla scuola mezzi sussidiari per rendere piacevole l'insegnamento. Così ha fatto vedere la necessità della fondazione dei musei scolastici, e si è avuto in tal modo in ogni scuola, un materiale più o meno ricco e svariato, col quale il maestro rende la sua parola più sensibile e più dimostrativa. E tutto questo va bene. Ma ora io mi domando: «Possono i quadri, le vignette, le figure, per quanto perfette esse siano, avere un'efficacia veramente suggestiva come le scene cinematografiche?». Ad esempio: il quadro rappresentante la battaglia di Legnano, potrebbe suscitare lo stesso entusiasmo e lo stesso interesse che animò quei piccini dinanzi alla tela miracolosa che riproduceva la battaglia delle Due Palme? No: poiché quella successione di scene luminose, il movimento soprattutto, le persone, le cose portano il fanciullo più nel campo della realtà, di quella realtà ch'egli ama e dalla quale non si vorrebbe mai allontanare, sia pure spaziando a suo piacere nel campo dell'immaginazione. Il ragazzo vuol vedere, è vero: ma nella visione egli vuole il movimento, poiché la materia inerte lo stanca presto. Al ragazzo a cui si parla di un opificio, piace il quadro che lo rappresenta in tutte le sue parti principali, ma quale più vivo interesse, quale più grande entusiasmo, susciteranno in lui scene che rappresentino non solo l'opificio nella sua mole complessa, ma tutto il funzionamento che gli dà vita, le macchine che si agitano, la materia prima che si perfeziona con esse, e tutto il lavoro febbrile degli operai!

Tutto questo dà al ragazzo la percezione precisa di quel mondo esteriore che lo preoccupa tanto e che è avido di conoscere.

Così dovendo il maestro parlare ad esempio del mare, la scuola può, è vero, fornirgli quadri dimostrativi che lo rappresentino, ma i quadri non daranno mai la visione suggestiva che porge una bella proiezione cinematografica in cui il mare rappresentato per una grande estensione (alla quale il quadro non può mai arrivare), comparisce agli occhi del ragazzo, che non ha mai goduto di un tale spettacolo, in tutte le sue forme svariate di bellezza.

Così il fanciullo ha la visione del mare calmo, del mare leggermente increspato, del mare spaventoso in tempesta, ed ha insieme l'idea del movimento delle onde, del frangersi di esse in certi punti, del formarsi della bella schiuma vaporosa, tutte impressioni che il quadro non può dare, e che il ragazzo non può arrivare a immaginare da sé! Ed ancora. Se il maestro deve far vedere come si ricavano dal mare i suoi tesori meravigliosi (perle, spugne, coralli ecc.), la sua parola e il quadro sussidiario non possono essere completamente sufficienti a rendere esatta, al ragazzo, l'immagine di questo lavoro difficile e pericoloso: la proiezione cinematografica invece, mettendo in evidenza tutti i minimi particolari di quest'opera, induce il ragazzo a concepire con sicurezza la realtà.

Da tutto questo si può immaginare l'azione incommensurabilmente benefica che il cinematografo potrebbe esercitare nella scuola, come stimolo intellettuale, emozionale ed estetico. Ogni ramo d'insegnamento potrebbe avere aiuto da belle proiezioni cinematografiche: l'educazione morale, le composizioni, la storia, la geografia, le scienze naturali e perfino la matematica, tutte potrebbero trovare nel cinematografo, una larga messe di scene interessanti, illustranti l'opera del maestro.

Oggi il cinematografo ha fatto progressi sensibilissimi in Italia, dato l'esempio della sua larga diffusione in America, in Francia, in Inghilterra e in Germania.

Non vi è persona, a qualunque classe appartenga, che non vada al cinematografo: ciò vuol dire che questo esercita un certo fascino, una certa suggestione che porta seco, o gravi danni o grandi benefici. Per i fanciulli poi esso è superiore al teatro, perché appunto per quella sua successione continuata di scene e di visioni, il ragazzo giunge senza sforzo ad una realtà morale o storica. Ma, le produzioni cinematografiche che richiamano spesso l'attenzione del bambino, rispondono sempre alle leggi della morale e del buon costume? Purtroppo spessissimo le tragedie passionali, i drammi sensazionali a forti tinte, tutta quella serie di riproduzioni di episodi della bassa vita sociale alle quali il bambino è condotto ad assistere, se pur rispettano le leggi della morale nel concetto fondamentale della sanzione, inquantochè [sic] il colpevole è sempre punito, non lo fanno certamente in certe scene, e il fanciullo vede spesso spettacoli, che non sarebbe necessario vedesse.

E non è vero che il ragazzo non le capisca: la maggior parte dei fanciulli, (e i figli del popolo specialmente, che hanno già purtroppo molto veduto, anche quello che non conveniva vedessero), sanno valutare, sia pure empiricamente, il bene ed il male. Certe cose e certi fatti il bambino li vede anche per la strada:



ma distratto fortunatamente da altri oggetti, non vi porta quell'attenzione che sarebbe deleteria. Invece nella sala del cinematografo, nel silenzio, nel raccoglimento del pubblico, egli trova già un fattore suggestivo. Il suo sguardo, fisso sulla tela, non perde un particolare; quindi una cinematografia immorale è molto più dannosa per la mente e per il cuore del fanciullo dell'impressione che può fargli la vista dello stesso fatto accaduto nella pubblica strada.

Innamoriamo dunque noi della bellezza il fanciullo con altri mezzi; mostriamogli nella scuola, come la vita sia buona, come anche il tristo possa avere la sua riabilitazione, e con belle illustrazioni cinematografiche di fatti morali, cerchiamo di mantenere nel fanciullo quella sua serenità caratteristica, in modo che non si disgusti troppo presto della vita. E di queste scene esaltanti la pietà, la beneficenza, la gratitudine, la solidarietà umana, il ragazzo farebbe poi largo tesoro anche per le sue composizioni.

Lamentiamo ancora nelle nostre scuole l'aridità e sterilità dei componimenti dei nostri ragazzi. Nella maggior parte di quelli apparisce l'infelice e bionda orfanella giacente sul misero giaciglio, oppure la famosa birichinata della conserva presa di nascosto, che assume spesso proporzioni di piccola tragedia: in questi componimenti il ragazzo non mostra né ammirazione per la natura, né amore per il lavoro, per la vita, per tutte le manifestazioni delle attività umane di cui egli tanto s'interessa. E questo è colpa nostra: noi non siamo giunti ancora a quel grado di perfezione da abituare il ragazzo a trasportare nei suoi scritti, ravvivate dall'entusiasmo, le sue cognizioni, le sue osservazioni spesso così piene di acume e di penetrazione da ricavarne frutti preziosi.

Le scene cinematografiche rappresentanti quel mondo materiale e sociale che interessa tanto il ragazzo, quelle scene che eccitano l'immaginazione dirigendola alla considerazione della bellezza, che mettono sott'occhio scene della vita con la evidenza del loro significato morale, possono produrre effetti educativi tali, da lasciare una traccia benefica sull'intelligenza e sull'animo del fanciullo.

Chi ha assistito alla cinematografia *Nozze d'oro (episodio della II guerra per l'indipendenza)*<sup>4</sup> ha constatato il vivo entusiasmo che suscitarono nei molti fanciulli presenti, certe scene militari, certe rimembranze storiche; il gesto eroico di Vittorio Emanuele II quando disse agli Zuavi francesi: «Lasciatemi andare: della gloria ce n'è per tutti» e il levarsi da un campo di grano dei piumati bersaglieri; avrà osservato come lo slancio irrefrenabile che animava quei piccoli, era dovuto alla suggestione potente di quelle scene movimentate, che rappresentavano uno dei fatti più memorabili del nostro risorgimento ch'essi già conoscevano, ma che il libro non aveva saputo rendere così reale.

Il cinematografo dunque potrebbe aiutare validamente l'insegnamento della storia.

Immaginiamoci uomini e fatti del nostro risorgimento illustrati da belle proiezioni cinematografiche: immaginiamoci tutta l'evoluzione della società dai tempi preistorici ai giorni nostri riprodotta in scene luminose che fareb-

<sup>4</sup> [Film prodotto dall'Ambrosio e diretto da Luigi Maggi nel 1911].

bero rivivere realmente nel tempo passato; immaginiamoci popoli e tradizioni scomparse, le epiche lotte dei Comuni e le leggende napoleoniche proiettate sulla tela, e ci convinceremo come la storia sarebbe non solo imparata dai nostri fanciulli con più simpatia, ma metterebbe in rilievo tutto il valore educativo dei sentimenti che con essa si possono ispirare, e eserciterebbe soprattutto la volontà di cooperare alla conservazione e all'ingrandimento del nostro patrimonio nazionale.

Lo stesso aiuto potente il maestro lo potrebbe avere anche per l'insegnamento della geografia. Studiando ad esempio le varie parti del mondo, il ragazzo troverebbe un aiuto attraente nelle scene cinematografiche riproducenti figure e paesaggi di città sconosciute. Così il fanciullo avrebbe la visione di città giapponesi, australiane, olandesi, americane, di costumi caratteristici dei vari popoli; delle differenze profonde delle varie razze, della flora e della fauna delle varie zone terrestri, delle montagne, dei laghi, dei fiumi, dei prodotti di tutto il mondo complesso, in cui l'umanità vive e lavora.

Inoltre, anche nel campo scientifico, il cinematografo sarebbe sussidio potente di svolgimento completo. E tanto esteso il campo della storia naturale che, sebbene le cognizioni scientifiche non abbiano nella scuola primaria quel valore elevato che hanno nelle scuole superiori, tuttavia qualunque ramo di esso può essere studiato e facilitato grandemente per mezzo delle proiezioni cinematografiche. Così l'astronomia, la fisica, la chimica (applicata soprattutto alle diverse industrie), la botanica, la zoologia ed altre scienze affini, di cui il ragazzo può conoscere i principi generali, troverebbero nel cinematografo uno svolgimento perfetto. Con le proiezioni cinematografiche, il ragazzo non vedrebbe solo la materia fredda che può essere rappresentata su un quadro qualsiasi, ma la materia facente parte di un qualche cosa che ha vita e movimento, in quanto aiuta l'uomo nelle diverse esplicazioni della sua intelligenza e coopera alle conquiste della scienza indagatrice, allo sviluppo del progresso sociale.

È così che il ragazzo viene ad amare e le cose e la vita, il mondo e gli uomini, ed è eccitato a portare il suo contributo a tutto questo febbrile movimento che è la vita umana.

Le scene cinematografiche dovrebbero però anzitutto rappresentare quadri in cui il ragazzo fosse portato a conoscere bene questa nostra Italia. Mostrandogli con i minimi particolari le ricchezze e le bellezze di ogni regione, si accrescerebbe in lui l'amor santo di patria e dall'amor di patria il fanciullo salirebbe con più facilità all'amore per l'umanità intera.

Così, venendo a conoscere le opere pregevoli e caratteristiche della pittura, della scultura, dell'architettura, disegni, incisioni, costruzioni ecc., il ragazzo verrebbe a raffinare il suo gusto artistico e verrebbe inoltre a comprendere come anche l'operaio possa dare alle sue produzioni quell'eleganza e quella grazia che ne moltiplicano il valore.

Con la cinematografia scolastica i fanciulli avrebbero infine in certo modo la visione dei loro futuri destini; e siccome nelle classi popolari gl'istinti prevalgono sulle idee e sui sentimenti, è chiaro che qualsiasi influenza eccitatrice di nobili stimoli, avrà conseguenze morali e sociali salutari.

Vista così l'efficacia che eserciterebbe nella scuola il cinematografo, esso dovrebbe dunque sorgere, se non in tutte le scuole (ciò che sarebbe l'ideale supremo) per lo meno, e in special modo nelle grandi città, nelle scuole principali dei quartieri popolari. Gli alunni delle classi inferiori vi potrebbero essere condotti una volta ogni quindici giorni, quelli delle classi IV, V, VI dovrebbero assistere ogni settimana ad una rappresentazione cinematografica riferentesi alle varie discipline e ai vari argomenti sui quali il maestro li ha intrattenuti nella settimana. Le proiezioni, quando ce ne fosse necessità, dovrebbero essere spiegate dal maestro, in modo che i fanciulli non dovessero troppo sforzarsi nell'interpretare esperienze difficili ed importanti: in tal maniera tutto l'insegnamento sarebbe più sensibile, più dimostrativo e più efficace, e la scuola sarebbe frequentata con più amore, con più desiderio, e con più profitto dai nostri ragazzi. Potremo giungere a questo?

Non è certo per atteggiarmi a riformatrice della scuola elementare che io ho esposto queste mie idee: solo l'amore grande per l'infanzia e per la scuola, per la patria e per l'arte mi hanno spinto a scrivere queste righe, nonché il bisogno di mostrare la necessità di avvicinare sempre più la scuola alla vita e ai suoi bisogni molteplici.

Firenze, 10 Marzo 1915

Gisella Chellini, *L'azione educativa del cinematografo nella scuola elementare*, Stabilimento Tipografico S. Giuseppe, Firenze, 1915.

Michele Mastropaolo

## *Cinematografo e scuola popolare*

(1915)

### *Un nuovo strumento didattico*

L'odierno contributo di studio e di esperienza che affluisce verso la prima scuola non à in fondo che questa mira: rendere al fanciullo piacevole e feconda, animatrice e durevole l'opera di coltivazione che compie su di lui il maestro. L'antica scoletta – e non antica nel senso vero della parola, giacché la sua scomparsa è presso che recente, e forse qualche modello si conserva ancora in mezzo a noi; – l'antica scoletta ch'era tormento del corpo e dello spirito, che dall'insegnamento dell'alfabeto a quello più complesso della grammatica adoperava metodi che or riconosciamo in aperto contrasto con ogni legge di psicologia e con ogni precetto d'igiene, che impartiva i primi elementi del sapere a via di astrazioni e di definizioni e che tutto lo svolgimento dell'anima basava su la memoria meccanica, è per fortuna il ricordo d'un periodo d'abbandono e d'insipienza che mai più si rinnoverà tra noi.

Per fortuna è scomparso anche il tipo dell'antico precettore – né qualche raro avanzo fa regola – che considerava la mente del fanciullo come un vaso da riempire o come un fuoco da alimentare, che formava dello scolaro una macchinetta parlante, un fonografo a corda fissa, non una intelligenza aperta e sensibile e quindi suscettiva di assimilazione e di sviluppo.

La scuola à subito in breve tempo una profonda innovazione. Non più ad astratte teorie pedagogiche essa coordina il proprio insegnamento. Ma alla conoscenza diretta dell'anima del fanciullo

Tutti i suoi metodi trovano quindi lor base su leggi psicologiche. E il compito del maestro è di rendere semplici, chiare. Accessibili, proporzionate allo sviluppo mentale dell'alunno le nozioni da impartire. Quanto più egli saprà penetrare, stimolare, nutrire lo spirito di lui, tanto più risponderà con efficacia alla propria funzione educativa.

La prima istruzione trova il suo natural fondamento su la intuizione; e come lo sviluppo fisico dell'uomo procede senza sforzo e senza dolore, ma in maniera spontanea e graduale, così occorre che proceda lo sviluppo dello spirito. Interessando i sensi del fanciullo – e maggiormente il senso della vista – noi gli accresciamo notevolmente e senza grave fatica il corredo delle prime nozioni culturali. Nozione significa conoscenza; è implicito che non è possibi-

le acquistare conoscenza vera, chiara, precisa d'un oggetto, senza aver avuto di esso la visione relativa.

Il fanciullo sa e ricorda *veramente*, quello che *veramente* ha veduto e sentito; la parola non è che il suono o il segno della cosa e delle qualità ed azioni di essa: vana e ingombrante quindi, allor che non suscita nell'anima l'immagine o il colore, lo stato o il moto dell'oggetto che essa intende significare.

*Serpe, leone, foresta, oceano*, ad esempio, non sono per noi semplici segni e semplici suoni, sono cose, giacché ciascuna di queste parole ci desta una immagine: l'immagine del rettile che s'indica col nome serpe, del quadrupede che s'indica col nome leone, e così via. Ora è opera vana e forse anche dannosa parlare ai bambini di rettili, di belve, di foreste, di immense distese di acqua, senza dargli le necessarie immagini, senza porgergli cioè la visione reale di queste cose.

Noi così procediamo, o dovremmo, nell'insegnamento primario: l'oggetto e la parola insieme, ma spesso non abbiamo gli strumenti adatti a render proficuo il nostro lavoro. Dovremmo presentare al fanciullo le cose reali perché gl'imprimessero nell'anima la propria immagine, così come il pollice dell'artista fissa la impronta creativa sopra un cedevole strato di cera – gli presentiamo invece disegni e modellini, talvolta perfetti, più spesso privi di simiglianza e di arte, quando non ci serviamo addirittura d'immagini affini o del solo strumento della parola. Certo non sempre è possibile possedere l'oggetto in natura, ma tanto lo insegnamento guadagnerà di efficacia, quanto più ci saremo avvicinati alla realtà delle cose.

La quale realtà viene a noi riflessa in tutti i suoi molteplici aspetti e in tutta la sua evidenza da un nuovo strumento di comunicazione e di diletto, di cultura e di civiltà: il cinematografo. [...]

[L'insegnamento] dall'elementare all'universitario si gioverà dell'opera del cinematografo allo stesso modo di come si giova ora dell'opera del maestro. Non dissimile dalla macchina moderna che nella produzione industriale à sostituito l'uomo, assegnandoli il solo e più alto compito di direzione e di governo, il cinematografo sostituirà in gran parte il maestro, limitando e nel medesimo tempo elevando l'attività di lui a quella di preparatore. Di coordinatore e di illustratore.

Immaginate, per dirne una, la utilità del cinematografo nell'insegnamento della medicina e della chirurgia? Non occorrerà più passar lunghi anni nelle corsie degli ospedali, assistendo a operazioni chirurgiche e studiando soltanto da vicino sintomi e stadi delle malattie. Né eccezionali casi patologici resteranno per molti descritti soltanto nei libri. Il cinematografo potrà dare a riguardo una compiuta coltura – coltura di cose e non di parole; potrà rendere agevole lo studio delle andature, delle fisionomie, delle stigmate che una malattia imprime dolorosamente su una parte del corpo umano o su tutto l'organismo; potrà offrir la visione di tutto il processo a traverso il quale passa un morbo, abbreviando allo studioso il tempo che gli occorrerebbe per acquisir la conoscenza di esso se dovesse osservarlo in natura e dandogli il mezzo, col ripetersi della proiezione, di studiarlo freddamente e accuratamente e di bene impirnerselo nella coscienza.

Ma il campo d'azione più vero e proprio del cinematografo, per cui sarà possibile compiere con maggior rapidità e sicurezza lo sviluppo dell'umano intelletto, a noi sembra quello della coltura elementare e popolare.

Il cinematografo nella prima scuola! Quale efficace forza educativa e quale diletto! Esso porterebbe davvero un soffio nuovo di vita. Renderebbe lieve e dolce ai fanciulli la fatica dell'apprendere, darebbe alla scuola quasi l'incanto e la varietà d'un aperto giardino che allieti lo sguardo con la ricchezza delle erbe e consoli lo spirito con la piena offerta di ombre e di profumi.

Non occorrono particolari dimostrazioni per convincere: il cinematografo è uno dei più mirabili strumenti didattici, un tesoro di conoscenze, di percezioni, di sensazioni piacevoli, di svago. Tutte le materie d'insegnamento possono trarre da esso valido ausilio, dalla storia civile alla storia naturale, dalla geografia alla morale, dalle istituzioni politiche e sociali all'igiene. Tutti i sentimenti possono attingere da esso elemento di che nutrirsi: l'amore per la famiglia, per la patria, per la umanità; il disgusto per le basse passioni, per l'avarizia, per l'invidia, per l'ambizione; l'attaccamento al dovere, il rispetto alla persona e alla proprietà altrui; l'affetto verso le piante e gli animali; l'ammirazione e l'esaltazione per ogni opera del genio e per ogni azione eroica. Tutta la vita può esso accogliere e rispecchiare.

Se è vero che la scuola deve appunto alla vita preparare e sospingere, è bene che la vita penetri nel suo organismo in tutta la sua estensione e con tutta la sua intima forza. E vita non solo dell'oggi ma anche del passato, vita ricostruita miracolosamente su tradizioni e ricordi, visioni di civiltà presenti e di civiltà tramontate, aspetti significativi della natura e della società, conoscenza della terra e conoscenza dell'universo. Tutto, il cinematografo può rispecchiare e chiarire. Ecco in figure, in iscene, in azioni, periodi di vita preistorica e periodi di storia civile; ecco terre sconosciute, paesi, monti, valli, laghi, fiumi, deserti, oceani, cascate; ecco usi e costumi di metropoli grandiose e di villaggi primitivi e barbari; ecco la vita della flora e della fauna terrestri e marine, delle miniere, degli opifici, dei grandi laboratori, di tutto quello che esiste, si muove e vive intorno a noi e che pure il nostro sguardo non giunge a penetrare e a conoscere. E ancora, innanzi a tutto questo mondo vario e complesso che la scuola pur presenta, ma con parole non accompagnate dall'immagine relativa, e quindi in modo vago, astratto, confuso, ecco l'attenzione dei fanciulli e il loro animo aperto ad accogliere e a comprendere, e la loro intelligenza favorita nel suo sviluppo e ravvivata dalla gioia. Introducete nella prima istruzione il cinematografo e coordinatelo ad un piano razionale d'istruzione e d'educazione, e voi avrete rinnovata l'anima della scuola e le avrete conferito maggiore giovinezza e più suggestivo bagliore.

### *Importanza del cinematografo nell'acquisto delle conoscenze*

Come l'alpinista che s'inerpica su pel dorso della montagna, man mano che ascende vede allargarsi e popolarsi d'immagini la cerchia del proprio orizzonte, così il fanciullo, a misura che cresce, vede schiudersi il mondo delle conoscenze e più si sente avido di penetrarlo e possederlo. Nella umana natura è

insito il desiderio d'apprendere. Il *perché* è uno stimolo che fin dall'infanzia tiene in moto il nostro spirito. Ma è necessario che colui il quale ci conduce per gli erti sentieri delle conoscenze ci sia guida amorevole e si studi di alleviarci la fatica dell'ascendere.

Se la nostra guida, invece di alimentare e dilettarci lo spirito, lo soffoca con aride notizie con definizioni, cronologia, astrazioni, formule, essa ci darà noia, non sveglierà in noi energie, non ci schiuderà l'intelletto. E la sua parola sarà pesante e tediosa come certe nenie inarticolate di cui si sente il suono monotono e non si comprendono le parole. Ogni nuova conoscenza dev'esser data in modo da suscitare un piacere. Là ove è necessaria molta fatica per apprendere, minore è generalmente la resistenza della volontà. Noi rifuggiamo per natura tutto quello che ci arreca sofferenza o tedio. Portate questa semplice verità nel campo infantile e giustificherete la disattenzione, lo sbadiglio, la irrequietezza, il chiasso d'una scolaresca in mezzo alla quale il maestro non abbia saputo suscitare mai con le sue lezioni interesse, mai quindi simpatia e diletto. [...]

Non più parole devono ingombrare la mente del fanciullo, ma cose alimentare il suo spirito. Il mondo ritratto dai libri ch'egli adopera, così incompleto, per gran parte falso, privo di anima, venga fin dove è possibile sostituito da quello della realtà. La scuola sia per l'educando lo specchio della natura e della vita: gliele presenti nei loro vari aspetti, gliele faccia conoscere gradatamente nei loro fenomeni e nelle loro leggi, gliele renda temibili per le loro collere e pei loro pericoli, amabili per le bellezze e pei doni di cui sono prodighe.

Il cinematografo può davvero essere a riguardo d'una utilità senza pari. Esso attira, incatena, commuove; dà l'immagine, la sensazione, il sentimento, il concetto; arricchisce il patrimonio delle cognizioni a vie di cose e quindi nel modo più naturale ed efficace. È la natura e la vita riprodotte nella loro maggiore estensione e verità.

Come e forse più della musica, esso è il linguaggio universale, parla in tutte le lingue, penetra in tutti i cuori, tratta di tutti i sentimenti. E il pensiero di Gian Giacomo Rousseau: «Le cose debbono istruire ed educare, non le parole», trova in questo mirabile prodotto della scienza e dell'arte insieme congiunte il più largo ausilio per la sua applicazione.

### *Il cinematografo e l'educazione del senso estetico*

Tutto quello che è bello suscita interesse, meraviglia e piacere. «Il sentimento del bello grandeggia nell'animo prima di quello del vero – scrive Saverio De Dominicis – e prima di amare le cose come vere, le amiamo come belle»<sup>1</sup>. Da questa verità dovremmo trarre il maggior frutto nel campo della educazione. [...]

Or considerate quale benefica arma di civiltà possa diventare il cinematografo, se alle fonti della bellezza attinga grazia e vigore, se della natura esprima le tristezze e le gioie, se della umanità colga i gesti che indicano forza, nobiltà

<sup>1</sup> [Cfr. Saverio Fausto De Dominicis, *Linee di pedagogia elementare: 1: La scuola e lo scolaro*, Società Editrice Dante Alighieri, Roma, 1899].



e armonia; considerate quale pioggia di luce potrà cadere, attraverso gli occhi, su l'anima umana, per ogni proiezione di pura bellezza, e dite se non sia dover nostro dirigere sul nuovo cammino il prezioso strumento educativo.

Cammino nuovo interamente, no. Già qualche Casa produttrice di films ispira le sue opere ad un lodevole concetto di arte. Certo è eccezione, ieri più, oggi meno rara, non regola; ma chi ignora che il difficile non è proseguire: il difficile è cominciare?

Generalmente le produzioni cinematografiche sono nella concezione, E per tanta parte anche nella esecuzione, sciatte, inorganiche, false; o informate ad eccessiva drammaticità, onde più si acuisce quello stato morboso dell'anima moderna di cercar sempre sensazioni nuove e più acri, o s'ispirano ad esagerata comicità, che molto à di volgare e di sciocco, nulla di alto e di educativo.

Spettacoli semplici e chiari, suscitatori di profonde commozioni estetiche, non sono frequenti. Ma d'altra parte non sono mancati, non mancheranno. Io ricordo poche ma vive immagini di bellezza proiettate sul fragile schermo bianco e custodite poi come un tesoro nel mio spirito. Una donna giovine incedente con passo ritmico per un cammino silvestre, un' anfora svelta sul capo eretto. Un braccio ad arco. Nudo, a sostegno del peso: una figura viva e fresca armonizzante intimamente con l'ambiente intorno: una sobrietà di colore e una precisione di rilievo senza pari; - e ancora, una fila di vette or brulle, or fiorite, or aggrovigliate stranamente nell'asprezza dei massi, or snodate e svelte come colonne, e giuochi mirabili di luce e di colori, qui e là; - e uno schiavo degli antichi tempi, espressione singolare di robustezza e di forza, ergersi in tutta la possente persona, afferrare in un impeto di ribellione l'abborrita catena, squassarla, tenderla, gonfiarsi nei muscoli delle braccia e del collo taurino<sup>2</sup>, irrigidirsi dal tallone ai capelli, nello sforzo supremo, magnifico e significativo: spezzarla e liberarsi; - e poi una mamma giovine, prima china sul figlio. Poi ritta col figlio tra le braccia, sul petto. La bocca su la bocca, in una espressione indicibile di tenerezza e di gioia, in un'unica alta vibrazione di amore e di beatitudine: poche immagini, ma belle, ma ricche di poesia e di grazie, ma supremamente luminose e suggestive.

Uno spettacolo di bellezza à non soltanto la virtù di generare diletto, esso è anche veicolo di coltura e di propaganda, se un pensiero, una verità, un monito, a traverso una immagine di bellezza, penetrano nella nostra coscienza assai più agevolmente di come possano penetrare con la loro veste severa, dovere della scuola è di giovare appunto di forme estetiche nel suo esercizio quotidiano, anche per educare il senso del gusto e rendere lo spirito più colto, cioè più agile e sensibile.

Così a noi pare che la educazione infantile e popolare possa poi compiersi in gran parte più facilmente per via di spettacoli di bellezza che non con la lenta assimilazione della nomenclatura e del precetto, più col cinematografo che non col libro e col giornale.

<sup>2</sup> [Mastropaolo ricorda qui, quasi certamente, la celebre sequenza di *Cabiria* (Giovanni Pastrone, 1914) in cui Maciste spezza la catena che lo legava da molti alla macina].

Ma sopra un punto bisogna intendersi: sul modo come il cinematografo debba essere disciplinato. Il fanciullo procede nel suo sviluppo intellettuale per mezzo dello stimolo della curiosità, l'adolescente più particolarmente per via dello svolgersi dei sentimenti, dai quali trae poi gli elementi dei suoi primi giudizi. Ora, coordinato a questi processi dello spirito, il cinematografo può e deve suscitare ed appagare la curiosità, può e deve nutrire e svolgere al bene i sentimenti. E poiché la scuola elementare conduce i suoi figliuoli fino al corso popolare, nell'età dell'adolescenza, v'è così un periodo non limitato di tempo durante il quale il cinematografo può favorire il naturale svolgimento dello spirito e può compiere opera di coltura e di educazione, giovandosi di forme artistiche e promuovendo lo sviluppo del senso estetico.

Due esempi varranno a chiarire meglio il mio pensiero. Immaginiamo di trovarci in una terza classe elementare, cioè davanti a ragazzi dagli otto ai nove anni. Per attrarre la loro attenzione il mezzo migliore è di stimolare in ciascuno il senso della curiosità. Ecco proiettata su lo schermo la prima figura; alcune donne, in campagna, che recidono dai gelsi rametti teneri e frondosi. Perché farne? E dove li portano in quelle ceste così colme? Eccole in una specie di stanza; su quelle foglie fresche si arrampicano e brulicano dei vermicciattoli di color bianco, i filugelli. A poco a poco il loro colore diventa più chiaro: è il periodo delle mute.

Il bruco cessa di mangiare e si dà alla fabbricazione del suo bozzolo, a filo a filo. Il bozzolo esternamente, il bozzolo internamente: la crisalide. Ecco uscir dal bozzolo la farfalla, di color biancastro, dal corpo peloso, dalle ali piccole. La raccolta dei bozzoli destinati alla filatura. Si è alla filanda: scarico dei bozzoli. Sofocazione ed essiccazione. La cernita e la filatura. Il deposito della seta grezza. L'incannatoio. La preparazione pel telaio, le tessitura. La vendita della seta...

Ogni immagine, nel suo primo apparire, è come un *perché* che si chiarisca. È come un'onda che giunga a riva e poi si stenda, e un'altra incalza, e un'altra arriva, e il ragazzo non vive che quell'istante, intensamente: tutte le sue facoltà sono tese verso il quadro bianco.

In una sesta classe invece l'interesse degli alunni può meglio ottenersi e con risultato più fecondo a via di commozione. Una casa brucia: tutti fuggono, in una stanza resta un bambino di pochi anni, nella sua culla. Si sveglia, si leva a metà, tende le braccine, piange. La stanza è invasa dal fumo.

Qualche lingua di fuoco, a tratti, guizza. Un sentimento negli astanti è teso, è scosso, è vivo: il sentimento della pietà. Esternamente la via è ingombra di gente; dalle finestre irrompono fumo e fiamme. L'arrivo dei pompieri. Le prime manovre. La scala, il salvataggio. Un pompiere entra per una finestra nella fornace spaventosa e pur bella. La folla è intenta, immobile, ansiosa. Gli scolari sono diventati essi stessi la folla: si sente l'ansito del loro respiro grosso. Il pompiere ricompare, col bambino, in alto, salvo; lo dà ai primi compagni e si abbandona nelle loro braccia svenuto. (Un sentimento, dentro, si gonfia di generosità e d'amore: il sentimento altruistico).

Non è che le due films non possano invertirsi, ma ciascuna à un particolare ufficio da compiere, secondo lo sviluppo psichico dei propri spettatori,

e non darebbe che un risultato inferiore alla sua potenza, se diversamente venisse adoperata.

Si dice e si ripete che la scuola abbia il compito di formare abitudini buone. Se così è, e deve essere, l'abitudine di tendere il proprio spirito verso ogni manifestazione di bellezza per accoglierla ed intenderla deve trovare il primo posto come la più importante e la più nobile. Non basta essa sola, forse, a ingentilirci lo spirito, a spingerci incessantemente in un mondo più alto, a darci sia pure per breve istante l'oblio delle volgarità quotidiane e l'ebbrezza del sogno.

### *Il cinematografo in azione*

Non occorrono speciali indagini per riconoscere che il cinematografo stimola potentemente l'attività dello spirito. Ecco, un'azione si svolge rapida sul rettangolo bianco, e l'attenzione vi si tende spontanea, la memoria accoglie e fissa in sé le immagini, il pensiero si nutre, le idee si richiamano per virtù associativa, la commozione c'invade, il cuore pulsa con ritmo più celere, una infinita varietà di specie, di gradazioni, i sentimenti fioriscono e le emozioni intellettuali, estetiche, morali – curiosità, sorpresa, meraviglia, diletto, ammirazione, esaltazione – mettono in moto le nostre intime facoltà. Tutta l'anima è presa dalle vicende dell'azione che si svolge, e soffre o gioisce a seconda del carattere degli avvenimenti e della potenza interpretativa degli artisti.

L'attività del nostro spirito è in grado maggiore innanzi al cinematografo di quel che non sia la faccia alle dirette manifestazioni della vita. Ciò che è riflesso imprime in noi un'orma più salda.

Noi abbiamo imparato a intendere le bellezze della natura non tanto a cospetto della natura medesima, quanto a traverso la particolare espressione interpretativa dei suoi poeti e dei suoi pittori più grandi. [...]

Il cinematografo è, come lo specchio, uno strumento di riflessione: raccoglie le varie espressioni della vita e le proietta in un quadro circoscritto, in modo che ci sia facile poterle tutte abbracciare con lo sguardo. Anzi, esso espone qualche cosa di più della realtà; una realtà, dirò così, più intensa, giacché raccoglie nel quadro quanto più elementi di verità e di naturalezza è possibile, elementi che nel mondo reale o sono lontani dalla visuale dell'osservatore o non vengono colti o mancano totalmente.

Ma perché il cinematografo ben funzioni nella scuola è necessario ch'esso sia integrato da altre forze. Ricordando la legge del meccanismo fisico, per cui le impressioni tanto sono più nitide e più forti quanto maggiore è il numero dei sensi stimolati, è bene impegnare oltre il senso della vista anche quello dell'udito. Il maestro dirà, a mano a mano che le proiezioni scorreranno su la tela, la parola illustrativa, il commento opportuno, il racconto connettivo fra i vari avvenimenti, così che la immagine e la parola, integrandosi a vicenda, lascino più profonda traccia nella memoria, più vivo fantasma nell'anima.

Ma per quali discipline il cinematografo potrà innestarsi alla didattica? In quali limiti potrà esplicare nella scuola la propria funzione?

Occupiamoci innanzi tutto della storia. Nei fatti culminanti e negli episo-

di eroici, nelle esplosioni collettive contro ogni forma di tirannia e nelle singole ribellioni contro privilegi ed oppressori, nella ricostruzione d'una età di barbarie come nella esaltazione d'una epoca di civiltà, nei periodi di decadenza dei popoli come nei periodi di risorgimento, la storia trova nel cinematografo lo strumento più adatto a riprodurre la vita dei suoi tempi. Senza dubbio la parola à virtù suggestive inferiori a quelle delle immagini. Noi possiamo conoscere la vita di secoli remotissimi, avere intera la visione d'un periodo del passato, e non pel tramite del libro. Basta che i vari elementi storici siano ben fusi e lumeggiati, che gli avvenimenti riproducano il colore dei tempi e l'evidenza dell'azione, che la finzione scenica si avvicini alla realtà storica e dia al nostro io la illusione di vivere in epoca diversa, in quella particolar epoca cioè, in cui la cinematografia vuol trasportarci e acclimatarci. [...]

La storia naturale [...], tutto un vasto orizzonte di conoscenze, che la parola mal renderebbe la sua fisionomia, trova nel cinematografo il veicolo per mezzo del quale può affacciarsi agli occhi di tutti e dispiegarsi con mutevole bellezza e impeccabile precisione di contorno e di colorito.

La geografia non à avuto finora nella scuola che un assai arido e meccanico insegnamento.

Tutto si è limitato e si limita a una serie di nomi quasi sempre vuoti, ostici a pronunziarsi, duri a ritenersi. Ahimé, che pazienza e che stento per dare ai fanciulli l'idea del vulcano, dell'arcipelago, del fiume, se ne son per caso lontani: come queste parole restano per lungo tempo nel cervello – quando vi restano! – vuote di significato. Ebbene, ecco un vulcano che fuma, vomita fuoco, esplode in cenere e lapilli; ecco un glauco mare cosperso di piccole terre; ecco una grande corrente che dirupa dai monti impetuosa e spumeggiante, che si snoda lenta nel piano, che serpeggia argentea tra il verde dei campi. E il fanciullo resta avvinto al nuovo spettacolo, i sensi tesi, l'anima aperta e pronta ad accogliere le immagini, a fissarle e a custodirle.

Le catene delle Alpi, dei Carpazi, del Caucaso; le capitali degli stati più importanti; il Po ed il Volga nel corso delle loro acque copiose; le città principali coi monumenti e gli edifizii più notevoli, con le piazze, le vie, le industrie, gli usi, i costumi, la civiltà; tutto questo e altro ancora per cui la parola à funzione ben limitata, può passarci d'innanzi, più o meno rapidamente, e interessarci e dilettarci, come se attraversassimo tutta una regione in un velocissimo treno di piacere.

Quando alla parola si accoppia la immagine, quando ad un nome di città, di monte, di lago, segue contemporaneamente, nel suo aspetto e nei suoi caratteri, la figura che il nome vuole indicare, non soltanto vien messa in valore la legge delle associazioni d'idee, ma si compie vera e durevole opera di coltura. Così la geografia perde la sua aridità e diventa una delle più attraenti ricreazioni degli occhi e della mente.

E l'insegnamento etico quale vantaggio potrà trarre dall'uso del cinematografo? Prima d'ogni cosa riaffermiamo il principio che la scuola non à altro e più nobile scopo se non quello di educare. Tutto il suo lavoro non deve mirare che a dirozzar l'anima, che a svolgerne la potenza per formar del fanciullo

il futuro uomo, la cellula che col suo buon funzionamento contribuisca alla vita normale e prospera dell'organismo sociale. La scuola non deve impartir massime e precetti, deve formare abitudini e nutrir sentimenti. E le une e gli altri si acquistano sì con l'esercizio, ma anche e sopra tutto con l'esempio.

Il primo periodo della vita umana è in gran parte periodo d'imitazione. Spesso il fanciullo imita inconsapevolmente le più disparate azioni che vede compiere intorno a sè. Ecco perché diciamo che l'idolo, la piazza, il fondaco, la stamberga immonda influiscono maleficamente su l'animo di lui e mal ne determinano il carattere. La sua vita affettiva è notevolmente povera di avvenimenti.

Perciò bisogna accrescerla con spettacoli che riflettano azioni d'altruismo e di civismo, popolarla di avvenimenti che stimolino pietà ed amore. Una tal sèmina ben potrà darci frutto non vizzo domani.

Educhiamo il fanciullo con l'ammaestramento che deriva dai fatti. Ch'egli assista allo svolgersi d'una storia pietosa, alle sofferenze d'una madre nell'attesa del figliuolo discolo, alle conseguenze dell'ubbriachezza e del giuoco, ai tormenti della miseria. Si commuoverà, e forse gli si inumidiranno gli occhi: buon segno! È questa la via per diventare migliori. Educiamolo ad amare l'umanità, il lavoro, la vita. Quanti episodi di sacrifici da far conoscere, quante e che opere colossali compiute dall'uomo con la sua tenace volontà e col suo genio, quante meravigliose bellezze che c'invitano nel loro muto linguaggio a sorridere e a godere il cinematografo può conformare le azioni del fanciullo alla legge morale, se ispirerà coi suoi spettacoli il rispetto ai genitori, l'amore al lavoro, la pietà pei deboli, la venerazione pei morti, l'affetto per la famiglia, la solidarietà verso i propri simili, l'avversione al delitto, la ferma coscienza che l'onestà sia virtù benefica per sè come per gli altri, il convincimento che da noi dipenda scrivere sul libro del nostro avvenire una pagina di dolore o una parola di gioia... [...]

Così la cinematografia, prospettando e illustrando le varie branche del sapere, culminerà in questo risultato efficacissimo: faciliterà l'acquisto d'una delle virtù dello spirito più valutata e stimata, l'ordine e la chiarezza nella esposizione delle idee.

### *Cinematografo e coltura popolare*

[...] Milioni di creature umane ànno della scuola la più lontana reminiscenza. La scuola non à lasciato su la loro anima la traccia più lieve. Esse vi passarono in un remotissimo giorno, e poi furono prese dalla vita del campo, dell'officina, della piccola azienda, della industria locale, e abbrutite e sfinite dal lavoro. Nessuna fiamma brillò più sul loro orizzonte perché verso la sua luce e il suo calore potessero sospingere la propria anima e riscaldarla. Nessuna forza dette al loro cervello lo stimolo a palpitare. Milioni di creature a cui dovremmo pur dire una parola e compensarle delle tante gioie che il loro spirito non godette.

Certo, in mezzo alle moltitudini semianalfabete, cadute nell'ignavia maggiore, chiuse e diffidenti, sarebbero inadatti i vecchi strumenti di coltura, il libro, la rassegna, il giornale. Occorre qualche cosa di più accessibile e di

più gradevole, e il cinematografo à superato in efficacia questi mezzi e più li supererà se ad un alto scopo educativo sarà diretta la sua forza e saranno disciplinate le sue attrattive.

Finora esso non si è tracciata una via, non à avuto un programma, non à coltivato un ideale. [...] Perfezionato sempre più nella tecnica, è restato però, come contenuto, un prodotto commerciale e niente altro: non utilizzato dall'arte, se non in minime proporzioni; non dalle accademie, non dai partiti politici, non dallo stato, non dalla scuola; strumento in mano di speculatori, oggetto di svago e nulla più.

Convenite ch'è troppo magro il frutto ch'esso à dato.

Ben altra dovrà essere la vita del cinematografo e di ben altre forze esso dovrà giovarsi. [...]

Com'è noto, a seconda della loro particolare affinità, le arti tendono a unificarsi in un insieme di armonie e di bellezza. L'architettura, la pittura e la scultura s'integrano a vicenda sul frontespizio d'un tempio, sotto la volta d'un teatro, nelle sale d'un museo; il canto, la musica, la danza si uniscono in un ritmo solo alla ribalta sfolgorante; il cinematografo s'accompagna alla musica ma un'altra arte esso chiede, quella che pur esercita su le folle influenza suggestiva, quella che commuove, esalta e sospinge: l'oratoria.

Voi immaginate il vivo godimento, la benefica azione, allorquando, a mano a mano che su lo schermo gli avvenimenti si seguono, una limpida voce illustra, congiunge, commenta. Io ò assistito alla riproduzione cinematografica della prima cantica della *Divina Commedia*, in una sala popolare, tra una folla in maggior parte d'operai, di donne e di fanciulli. Mai ò sentito intorno a me un'atmosfera spirituale più fredda. Eppure nella evocazione dell'opera immortale il mio cuore era gonfio e tutti i miei sentimenti tesi. La potente creazione dantesca, più o meno fedelmente e artisticamente riprodotta, ma tale in ogni modo da suscitare ricordi e commozione, priva d'una parola illustrativa, cadde nell'indifferenza e nella banalità. Ad ogni fantastico quadro eran motteggi, volgarità e riso. Fu il trionfo della ignoranza.

Accompagnato dalla parola, il cinematografo può sostituire l'alfabeto. Là, ove per naturale fenomeno d'ottusità intellettuale, dovuto ad inerzia, non è più possibile la conoscenza delle lettere e quindi la conseguente istruzione che ne deriva. Il cinematografo può compiere da solo opera di coltura. Perché esso tutto esprime col suo particolar linguaggio e tutto può ricostruire e rappresentare.

Libro dei più elementari e dilettevoli, in cui a tutti gli uomini è dato di leggere e d'imparare, esso può compiere opera d'una utilità e d'una efficacia senza paragoni. Ecco perciò la necessità della sua diffusione. Dovunque la ignoranza piega gli uomini al suo giogo, dovunque la vita è senza luce e senza impulso ideale, dovunque domina ed impera per opera di alcune caste la superstizione e l'oscurantismo, là vibri il cinematografo e schiuda nuovi campi d'idee e fecondi sentimenti d'amor fraterno e imprima principi di giustizia.

È facile comprendere che io non alludo ai grandi centri ove per cento rivoli la civiltà spande intorno la purezza delle sue acque lustrali e fa sentire il



suo benefico influsso: penso invece ai mille paeselli nascosti tra gole di monti, separati l'uno all'altro da immense pianure, sprofondati in vaste vallate, distesi alle rive solitarie e quiete dei mari.

Colà, ove pur è così chiara e abbondante la luce che piove dall'alto, più intricato e più fitto è il tenebrio dello spirito. La misera scoletta non dà luce abbastanza, e se rischiarà, rischiarerà i piccoli. Gli adulti perdurano nella loro vita di tristezza, nel loro mondo angustissimo, nella miseria del proprio intelletto. Or la cinematografia renderà possibile questo, come si esprime Vittorio Emanuele Orlando: «[...] sceverata [...] di tutta la sua scoria, purificata di quanto in sè abbia di nocivo o di malsano, la cinematografia potrà e saprà essere mezzo possente – forse, più che ogni altro possente – di socializzazione dei sentimenti estetici [...]»<sup>3</sup>.

Ora quest'opera di dirozzamento, di educazione e di elevazione, per mezzo del cinematografo, deve essere compiuta dai Comuni. E la proposta non vi sembri strana. Il Comune amministra i danari che sotto forma di tasse pagano le famiglie, amministra le rendite dei suoi patrimoni e quant'altro affluisce alle proprie casse, non soltanto per dare a tutti una condizione favorevole di esistenza, uno stato di sicurezza e di benessere materiale, ma anche per soddisfare a certi bisogni intellettuali ed estetici che la civiltà fa sentire. Per questo esso orna di monumenti e di piante le piazze, abbellisce le strade, sostiene la spese per la prima istruzione, paga la banda musicale perché allieti nei dì festivi il popolo. Dovrebbe anche, per la educazione e il godimento comune, istituire il cinematografo festivo per tutti, gratuitamente.

Riflettete alla utilità della istituzione. La domenica sarebbe veramente di festivo. Oramai le folle sentono, al di fuori e al di sopra dello stomaco, altri bisogni ed altri stimoli. Esse intuiscono, sia pur vagamente, che un poco più su del loro capo l'aria è chiara e l'orizzonte vasto: che di là dalla cerchia angusta ove vegetano e imputridiscono, la vita è più luminosa, più nobile, più bella: che non basta appagare il corpo nei suoi bisogni e nei suoi piaceri bassi per godere, ma aprir l'anima alla luce e riscaldarla. Pensano così, con l'incertezza con cui procede il cieco per sentieri non noti, ma pur pensano, che la gioia non è fuori di noi ma in noi; che non son le cose che irradiano la loro dolcezza sul nostro spirito, ma questo su le cose. [...]

La domenica sarebbe davvero di festivo, e trarrebbe gli uomini dalle bettole, dal giuoco, da ogni luogo mefitico per spingerli a varie riprese nella sala più capace o tutti in una volta nell'unica piazzetta. Io non m'indugio a render con vivo colore l'immagine d'una rustica popolazione silenziosa e attenta davanti al rapido succedersi di figure e di scene d'un caratteristico periodo storico o d'una educativa azione drammatica o del paesaggio e delle particolari bellezze e costumanze d'un paese: non m'indugio giacché ad ogni uomo che ami davvero la elevazione dell'anima popolare apparirà chiara ed intera la importanza della istituzione. A che spendervi quindi altre parole illustrative?

<sup>3</sup> [Vittorio Emanuele Orlando, *Discorso inaugurale al Teatro del Popolo di Milano*], «La coltura popolare», Milano, III, 5, 15 marzo 1913, pp. 223-232].



Chi ama veramente il popolo, mi comprenda, chi vuol renderlo più consapevole e più buono, agisca...

### *Azione suggestiva del cinematografo*

Nessuno porrà in dubbio che una delle caratteristiche del cinematografo è la sua potenza suggestiva. E chi conosce tutto il valore che questa forza possiede nel campo educativo, facilmente può arguire il beneficio che per mezzo delle proiezioni si può ricavare da essa.

L'anima popolare, come l'anima infantile, è per natura più facile a risentire l'influenza immediata di certe azioni e lo stimolo ad imitarle. Non poche volte la cronaca nera registrò fatti di sangue avvenuti dopo rappresentazioni di foschi drammi della malavita e non poche volte la spinta all'azione prepotente o malvagia fu data perfino dagli spettacoli caratteristici del teatro di marionette. È che là ove manca una coscienza vigile e sensibile, una volontà già fortificata e salda, difficilmente s'incontra uno stato di resistenza all'impulso imitativo; e in particolar modo quando circostanze concomitanti determinano l'azione.

Finora le case produttrici di films, nella scelta dei soggetti, non si son preoccupate gran che del valore morale di essi. Prima, e forse quasi esclusiva cura, il contenuto sensazionale degli spettacoli. [...]

Certo non sempre è possibile controllare la influenza che il libro, il teatro, il cinematografo generano sull'animo, ma è innegabile che un influsso essi escritano e talvolta potente, perfino determinante. Ora, perché non si opera in modo che questo influsso sia utilizzato per la educazione etica e perché non deve trarsi da esso il miglior coefficiente di bene?

Io ricordo due fatti assai significativi che dimostrano appunto l'influenza suggestiva del cinematografo.

Val la pena di riferirli.

Da qualche giorno la cronaca cittadina avea registrato con abbondanza di particolari e ricchezza di colorito un omicidio dei più brutali e ripugnanti.

Un uomo, attraversando la campagna, avea incontrato una fanciulla di non più di otto anni che sgambettava felice ai margini dei prati. Acceso di repente dai suoi turpi desideri egli avea chiamato a sè la innocente e l'aveva violentata. Ne avea poi soffocato i gridi sotto la feroce stretta delle sue mani immonde. La fanciulla era stata ritrovata in un fosso, orrida nel viso violaceo, con il corpo illividito, esanime, dell'assassino nessuna traccia.

Perdurava nel popolo la impressione del fatto. Quella sera entrai in una sala cinematografica d'uno dei più popolari quartieri. Il programma portava per primo numero: «Il nonno» dramma di lungo metraggio». Sedetti con quel senso d'aspettazione che è vivo in me prima di uno spettacolo, sempre, e mi disposi ad accogliere con compiacenza il mite godimento. La proiezione cominciò.

Una contadina socchiuse l'uscio di casa e si avviò al mercato. Su l'aia lasciò il padre paralitico, sprofondato in una vecchia poltrona, e la figliuola ragazzotta. Un amore, quella donnina in erba, svelta, servizievole, accorta. Ella dette il becchime ai polli che accorsero da ogni parte starnazzando, tolse dal pozzo la

brocca colma di acqua e l'avvicinò alle labbra del nonno. Di un tratto compare su la scena un uomo: viso di delinquente, mani di rapitore e di violento. A piccoli passi, rasentando il muro, stava per penetrare nella casetta, quando la fanciulla lo scorse e si dette a invocar soccorso, con le braccine in alto, la bocca aperta pel grido. L'uomo le fu sopra, rapido come un baleno, l'afferrò, le serrò la bocca con la grossa mano tenace, e innanzi al povero vecchio paralitico, impotente e disperato, la strozzò d'un colpo. Poi ne gettò il corpo nel pozzo. Per un tratto – un silenzio incombente, intorno – la folla restò muta, col cuore gonfio, il respiro grosso. Giungeva alla mia anima l'onda di commozione da cui tutti eran pervasi. Poi l'indignazione esplose. E un urlo formidabile, misto di imprecazioni e di bestemmie, si levò nella sala affollata, contro l'omicida.

Era una finzione quel quadro o non più tosto la realtà, nella sua espressione più cruda e raccapricciante? Tale dovette apparire innanzi all'anima della folla, ancora impressionata dal fattaccio divulgato dai giornali il giorno prima.

Altra volta, poco dopo il disastro di Reggio e Messina, gli alunni del corso popolare d'una scuola comunale furono condotti un giovedì mattina ad assistere ad uno spettacolo cinematografico promosso da un comitato di beneficenza pro bimbi orfani del terremoto. Tra le proiezioni ve n'era una il cui contenuto dovette sfuggire senza dubbio all'accorto criterio di scelta del comitato. Era intitolata: *Sciopero di bambini*.

Altro che di bambini! Era un vero e proprio sciopero di scolari, e scolari di che risma! Ecco che per un nonnulla si ribellano al maestro, lo legano, gli calcano in testa un ridicolo cappellone di carta, gettano dalla finestra cattedre e lavagne e banchi, e giù uno dietro l'altro, a precipizio, nella strada. Quivi fanno di tutte le suppellettili un bel falò e vi girano intorno saltellanti. Sopraggiungono i questurini – soliti inseguimenti, piroette, capitomboli – finalmente la rivoluzionaria scolaresca à il passo sbarrato dagli agenti dell'ordine, ed ogni ribelle è costretto a passare sotto le forche caudine, cioè sotto la carezza di certe manacce e sotto il tiro preciso di certi stivali a punta da suscitar proprio il... buon umore.

Chiusa comica e felice, non è vero? Forse, ma quel tumulto scomposto, quel moto di ribellione dovette accendere qualche desiderio d'imitazione nell'animo degli alunni ch'erano stati lì ad assistere allo spettacolo.

Premetto che gli alunni erano in maggior parte figli di tranvieri: cioè elementi già educati a particolari forme di lotta. E il giorno dopo avvenne quello che nessuno avrebbe mai preveduto: lo sciopero. Lo sciopero in tutta regola col comizio, nella piazzetta adiacente alla scuola, con la proclamazione, col corteo, con grida di evviva e di abbasso. Tutta la strada a rumore, le donne su l'uscì, i monelli della via a schiamazzare, i cani ad abbaiare. Finalmente, dopo essersi brevemente consultati, direttori e maestri scesero in mezzo alla folla tumultuante ed ottennero la calma. Alcuni piccoli scioperanti si dettero alla fuga, i più seguirono compunti il direttore ed entrarono in iscuola.

Vi furono ramanzine e predicozzi, ma l'attenuante vi era, e non si credette equo infliggere ai caporioni un'esemplare punizione. [...]

Or qualcuno, convinto del potere suggestivo del cinematografo, e pei fatti

da noi riportati, e per le sue dirette osservazioni, potrebbe domandarci: Ma per convincere gli uomini su la verità di alcuni principi morali e per indurli ad agire rettamente, perché mai ricorrete ad un mezzo di suggestione, sia pur comune e blando come quello del cinematografo? Non potete interessar direttamente la ragione? Non sentite che facendo a modo vostro venite a colpire e ad offendere il rispetto dell'umana personalità?

Adagio. La via che c'indicate, d'interessare e di guidare la ragione al bene a via di massime e di principi, è più lunga e meno sicura. Sotto la forma suggestiva la verità appare più evidente e con maggior rapidità penetra nello spirito. E poi lo scopo a cui si tende – di educazione e di elevazione – giustifica perfettamente il mezzo che si adopera.

D'altra parte, basta rivolgerci un istante intorno per accorgerci che ogni cosa esercita su di noi potere suggestivo: dalla natura, che a seconda delle sue espressioni insinua in noi pensieri e sentimenti or miti ora aspri, alla società che nelle sue manifestazioni mira a sopraffare quasi sempre i deboli e le folle a via di fasti e di apparenze.

O perché mai la chiesa si giova pei suoi tempi dell'opera dell'arte? E perché mai in certi dì festivi orna le navate di drappi serici, e gli altari di fiori e di luci, e diffonde nell'aria ondate di incenso e addolcisce i cuori con le melodie dei suoi organi, e risveglia ricordi e pensieri e speranze col battito delle sue campane? E l'oratore perché mai non espone le sue idee, i suoi argomenti, le sue convinzioni in maniera semplice e sobria e ricorre invece al lenocinio della forma, alla voce variamente modulata, al gesto largo, al bagliore delle immagini, all'impeto del sentimento?

E la donna, guidata dal suo particolare istinto di piacere, non si studia forse di rendere più delicate le tinte del volto, più morbido e lucente il casco dei capelli, più raggianti la fisionomia illuminando con piccoli gingilli i lobi delle orecchie, più languidi i gesti e più voluttuoso l'incedere della persona? E dal grande negoziante di stoffe, di oggetti d'arte, di monili graziosi, all'umile venditore ambulante non osservate sempre lo stesso desiderio, di attirare cioè l'attenzione del pubblico, di colpire e di affascinare con la disposizione simmetrica, abbagliante e talvolta perfino artistica dei vari prodotti?

Or sol la educazione, secondo il pensier di qualcuno, dovrebbe camminar povera e sola, severa nella espressione e priva del più semplice ornamento.

E forse perciò la scuola è diventata così ostica da farsi sfuggire ed odiare. Io penso invece che ogni fatica debba esser mitigata nella sua crudezza da qualche sorriso e da qualche grazia; e massime la prima fatica, quella che si compie in età tenera e che può, a seconda della sua intensità, decidere di tutto l'avvenire.

Oggi dai programmi, agli orari, ai metodi alla disciplina, che è formale e non interiore, ipocrita e non naturale, tutto concorre a rendere opprimente il lavoro scolastico, mentre in tutti i suoi gradi la scuola dovrebbe essere accetta, e preparare all'alunno una tiepida, gradevole atmosfera, e convergere le sue forze verso un punto solo: la Vita. Far sì che la coltura sia lume da rischiarare e abbellire tutta la esistenza umana. [...]

### *I grandi lavori della letteratura a conoscenza di tutti*

I tesori d'arte e di bellezza che racchiude la letteratura d'una nazione sono quasi interamente preclusi al godimento delle folle: o perché queste mancano della conoscenza dell'alfabeto, o perché non giungono a quello stato di sviluppo spirituale senza cui non è possibile intendere alcuna alta manifestazione della mente, o anche perché non nutrono in sé il dolce amore pel libro. Così vien meno a una grande maggioranza di uomini uno dei più efficaci mezzi di educazione e di felicità.

La conoscenza dei capolavori d'una letteratura porta con sé una conoscenza maggiore della vita.

Vita per noi non significa la breve visione e il breve godimento o tormento dell'ora che passa, non il limitato rapporto delle nostre azioni con gli uomini che ci circondano, non l'angusto palpito della nostra anima individuale di fronte agli spettacoli dell'attimo fuggente, ma vita è la somma delle conoscenze di altri tempi, di altri fatti, di altri uomini, di tutto quanto il nostro sguardo interiore può abbracciare e il nostro spirito comprendere, ma vita è la comunione con altre anime e con altre azioni, pur se tra esse e noi vi siano di mezzo oceani di tempo. Vita non è soltanto presente, vita è anche passato. Ciò che è stato è anche attualmente, non più in forma attiva ma riflessa: è, se l'arte lo rivive entro di sé e poi lo esprime con l'intima essenza del suo spirito.

Ora è evidente che colui il quale più vive la vita di altri tempi e di altri uomini, più sa e più è atto a dare, col valido sussidio della esperienza acquisita, illuminato governo a sé stesso e agli altri. Vien così dallo studio della letteratura un nutrimento allo spirito che non dev'esser trascurato in un programma di educazione.

Anche in questo campo, il cinematografo può sostituire per gran parte il libro. Esso può esporre in immagini ciò che il romanziere espone in parole. Certo la parola è un ufficio più intimo, più penetrativo, più complesso. Essa scende nell'anima umana, fin nelle radici più profonde, ne analizza le passioni, ne lumeggia i sentimenti, ne raccoglie per fin le sensazioni più lievi: quello che gli occhi non vedono è reso chiaro dalla parola: quello che la pittura e la musica non possono esprimere, la parola esprime: essa è per la mente ciò che la luce è per gli oggetti: dà forma colore rilievo, ma occorre una cosa sola che par semplice ed è complessa: occorre saperla intendere. Per le folle le immagini hanno invece una maggiore virtù: sono più accessibili, non richiedono che d'uno sforzo minimo per essere comprese, attirano di più perché danno diletto maggiore. Un romanzo in films richiama un pubblico più numeroso di quel che può richiamare un romanzo impresso su la carta in caratteri tipografici.

Se così è, la nostra letteratura offre al cinematografo un vasto campo di oggetti e di composizioni. I poemi più notevoli, che riproducono, pur con l'innesto di visioni soprannaturali e fantastiche, periodi storici di non dubbia importanza, come ad esempio *l'Orlando furioso* e la *Gerusalemme liberata*; romanzi come quelli del Manzoni, del Grossi, del Guerrazzi, del d'Azeglio, del Cantù, in cui all'ambiente storico si accoppia uno svolgimento morale

ed educativo: tragedie che nessun attore esumerebbe dai vecchi scaffali per ripresentarle alla vivida luce della ribalta, ma che pur ànno ciascuna in sè mirabili doti di verità e di arte, rappresentano tutti un materiale prezioso per la mente e pel cuore, un contributo non trascurabile per una prima base di coltura. Certo non basta la semplice riproduzione d'una opera letteraria per raggiungere uno scopo istruttivo ed educativo. È necessario dare a viva voce notizia e del componimento letterario e dell'autore di esso: accennare ai tempi in cui quel segnalato avvenimento si svolse, alle ragioni e agli impulsi che determinarono l'autore a occuparsi di esso. Intorno a ciascuna di queste riproduzioni bisogna esporre una sobria, adatta, leggiera lezione, la quale non andrà perduta interamente se parole e immagini formeranno un tutto omogeneo da lasciar traccia nello spirito.

Io ò veduto la riproduzione de *I promessi sposi*<sup>4</sup>. Quanti ricordi e quanta commozione. Il grande romanzo, inciso nella nostra memoria per la organicità della trama e per la plastica delineazione dei personaggi, riviveva mirabilmente nei suoi caratteri e nei suoi episodi. Tutto un mondo che oramai era dentro di noi – don Abbondio, i Bravi, don Rodrigo, Lucia, Renzo, Padre Cristoforo – si riverberava su lo schermo come se il fascio luminoso non partisse dalla macchina, ma dal nostro stesso cervello. E l'attenzione del pubblico era intensa.

Eppur del Manzoni non una parola. Apparvero prima, uno dopo l'altro, i vari interpreti, poi la favola cominciò a svolgersi, e del glorioso Vegliardo che tanta vita avea saputo condensare nella sua semplice storia d'amore, non un cenno, nemmeno l'immagine, prima o dopo le varie scene.

In quel pubblico vi saranno stati senza dubbio anche degli analfabeti, i quali avran riportata viva nell'anima tutta la serie di peripezie di Renzo Tramaglino e Lucia Mondella, ma dell'autore non il più tenue ricordo.

E intanto, se ben disciplinata, la cinematografia potrebbe dare a poco a poco la conoscenza dei nostri letterati e della nostra letteratura, dei letterati e della letteratura d'altri paesi, aprendo così alle folle un orizzonte al quale esse mai s'affacciarono, del quale mai immaginarono la vastità e la bellezza. Anzi avverrebbe questo: che lo spirito, potentemente stimolato, sentirebbe di non potersi appagare delle sole proiezioni, sentirebbe il bisogno di ricorrere alla fonte da cui le immagini che più lo interessarono furono tratte – il libro – per abbeverarsi di parole, per conoscer di più, per apprendere quello che la cinematografia non volle o non seppe dire. E l'una cosa allora integrerebbe l'altra, e davvero si creerebbe al popolo un'altra vita, un mondo di più caldo sole e di più tenera gioia.

### *La scuola nuova*

Assai spesso, uomini di coltura e di cuore, rivolgono il loro pensiero alle moltitudini proletarie, allo scopo di escogitare mezzi per schiudere la loro mente

<sup>4</sup> [Mastropaolo si riferisce qui, quasi sicuramente, a una delle due versioni del capolavoro manzoniano adattate per il cinema nel 1913: la prima prodotta dall'Ambrosio e diretta da Eleuterio Rodolfi, la seconda prodotta dalla Pasquali & C. e diretta da Ubaldo Maria Del Colle].

alle commozioni del bello. E così non soltanto si preoccupano di trovare una via di soluzione al problema economico, ma desiderano con fervore che una pioggia di luce – luce di sapere e luce di bontà – inondi e riscaldi l'anima del popolo, perché non è possibile avanzare con sicuro passo e tendere lo sguardo verso una mèta pur che sia se in noi manca la preparazione adeguata e manca la forza di resistenza.

È opinione generale che l'anima, la quale non abbia la sensibilità di accogliere e fissare in sé, in ricordi e in immagini, i tesori meravigliosi che la natura dispiega sotto ai nostri occhi con abbagliante ricchezza d'iridescenza e di riflessi, non sia atta a materiarsi di genilezza e di bontà. E che l'anima la quale resti indifferente e muta davanti ai capolavori dell'arte, e non senta mondersi a poco a poco da ogni involucro di volgarità e da ogni bassa passione, e non si elevi in più vasto e puro e nobile mondo, sia lontana dalla civiltà quanto le rudi popolazioni di alcune selvagge zone dell'Africa. Questo è vero, giacché quel che distingue, o dovrebbe distinguere un popolo da un altro, non è tanto la forza violenta dei muscoli e delle armi e il barbaglio dell'oro quanto la coltura, la educazione, la squisitezza del sentimento, la sensibilità dello spirito a comprendere, l'attitudine a migliorare.

La tragica ora che tormenta l'Europa e tinge di riflessi sanguigni il chiaro cielo d'Italia non deve disorientarci, non deve spegnere in noi la fede nell'alto destino della umanità. Questa di oggi è una dolorosa parentesi che si è aperta nel cammino dei popoli, travolgendo gli spiriti e ubbriacandoli di odio e di ferocia. Auguriamoci che presto essa si chiuda e mai più si abbia a riaprire nell'avvenire. Nostra meta è l'amore, non l'odio; la creazione, non la distruzione; la vita, non la morte. Se così non fosse, noi dovremmo maledire a questa nostra civiltà che nel campo delle invenzioni à rivolto le sue conquiste a devastare e ad annientare, non ad elevare e ad addolcire: noi dovremmo disconoscere il beneficio di questa lunga via percorsa pur a traverso sacrifici ed ostacoli e desiderare il ritorno ai lontanissimi tempi della capanna e della pietra.

Questa è invece un'ora di aberrazione collettiva, e passerà, e ritornerà per tutti il sereno. Sarà opera nostra allora trarre dal ricordo di questo sanguinoso spettacolo di nefandezze e di barbarie, l'avversione alla guerra, la volontà a tessere pei popoli vincoli di fratellanza, a seminare pei nostri simili fiori di consolazione. Sarà opera della coltura – umanamente intesa – a preparare nelle coscienze una recisa opposizione ad ogni sopravvivenza barbarica: il duello e la guerra.

Per noi resta inalterato il concetto che colui il quale più sente ed intende è senza dubbio più civile e più felice. La civiltà è in diretto intimo rapporto con la felicità, e l'uomo che à faticosamente conquistato la prima, sente anche pervasa e addolcita l'anima dell'altra.

L'umile lavoratore à bisogno, sia pur per un istante, di vivere in un mondo ben diverso di quello che sembra soffocarlo con la vista della negra mole delle macchine e lo stordisce col rumore stridente degli strumenti da lavoro. À bisogno d'una ora di conforto, d'un sorriso, d'una mite dolcezza.



E poi non è insito nell'umana natura la virtù dell'ascendere?  
Così, appressarsi alle moltitudini con le luminose manifestazioni dell'arte significa attrarle gradatamente in una nuova atmosfera, significa condurle verso più ampie sorgenti di luce.

Le emozioni estetiche – diceva in un suo discorso Luigi Credaro – strappano all'egoismo e alla volgarità, purificano ed elevano le anime nostre, mettendole in armonia con le anime dei nostri fratelli, dei compagni di lavoro, dei nostri connazionali: con l'anima della umanità. Il bello predispone ad amare, e senza bruschi passaggi, dal piacere sensibile eleva a un sentimento etico abituale<sup>5</sup>.

Non è facile però applicare questi semplici concetti senza guardare alla modesta scuola elementare, senza considerarla come il primo scalino da cui l'anima popolare debba intraprendere la sua ascensione verso più aperte e benefiche vie.

Ma la scuola non dev'essere luogo di passaggio per la prima fanciullezza, ma focolare intimo dove si ritorna adulti e si ritrova nel maestro un consigliere, negli antichi condiscipoli degli amici, e dove ci si può riunire la sera a perfezionare la propria coltura.

La scuola è una funzione ben più specifica di quella che finora non abbia esplicitato; una funzione più continuativa e più larga, esercitata anche su gli ex alunni, accogliendoli adulti, di sera e logori dalla fatica, per ristorarli e ridarli alla società più consapevoli e più buoni.

Però s'illude chi pensi che l'operaio, dopo una giornata di fatica, con le membra sfacchite e il cervello torpido, possa andare alla sua antica scuola ed accogliere dalla voce del maestro o dai libri di quella biblioteca nuova istruzione. Egli è in uno stato di stanchezza che non gli consente alcun lavoro. Solo può attirarlo lo svago. E il cinematografo tale è, facile veicolo di conoscenze, vasto campo di sensazioni e di commozioni gradevoli, strumento di elevazione e di diletto. Introducetelo nella scuola, e voi attrarrete ogni sera, con una forza dirò quasi irresistibile, gli uomini del solco e dell'officina, i lavoratori più umili e più rudi, nell'anima dei quali penetreranno le conoscenze che dissodano, che destano, che compiono opera lenta ma sicura di rinnovazione e di bene. Occorre operare; e non tanto abbondare in parole, quanto compiere fatti. Occorre coltivare, schiudere, incivilire lo spirito del popolo a traverso le suggestioni dell'arte. Occorre volere con tutta l'anima una scuola nuova, una scuola veramente materna, che nutra nei primi anni il figliolo, lo addestri, lo governi, non lo abbandoni mai più nella vita.

Mai più!

<sup>5</sup> [Luigi Credaro, *Educazione artistica della democrazia. Discorso pronunciato in occasione dell'apertura della IX Esposizione d'arte di Venezia*, «La Valtellina», 23 aprile 1910].



Vieni a me in qualunque momento, giacché non troverai mai chiuse le mie porte. Vieni quando sei stanco quando sei preso dallo sconforto, quando il dubbio ti tormenta, quando la solitudine ti gela. Io ti dirò la parola che non inganna, la parola della verità, la parola dell'amore. Avrai il libro che potrà sanare la tua piccola piaga, il consiglio che potrà infonderti nuova lena, lo svago che potrà rinfrancarti. Incontrerai i tuoi antichi condiscipoli: il ricordo d'essere stati su lo stesso banco, gomito contro gomito, sarà per voi tenace vincolo d'amicizia nella famiglia sociale. Vieni. Il bene ch'io ti feci potrà rinnovarsi in qualunque istante della tua vita, sempre che tu lo voglia.

Così dice nel suo materno linguaggio la nuova scuola, quella ch'è in cima al nostro pensiero, se pur lontana dalla realtà. Eppure come dovremmo lavorar tutti pel suo avvento! Come dovremmo tutti adoperarci a costruire il nuovo tempio civile, e gettar le basi d'una nuova morale, di quella morale che è si enunciata nei libri, ma non esercitata nella pratica della vita; ch'è si ogni cervello, ma non in ogni coscienza.

Noi pensiamo che forse la scuola potrà comporre in armonica unità questo dissidio: la scuola – non la elementare o media o universitaria – la scuola considerata come organismo a sé, completo; come forza, come fucina di scienze, come leva di perfezione.

Sì, la scuola nuova, la scuola che sia luce ed amore ed unisca ed affratelli in un vincolo saldo sempre più gli uomini: che sia fonte di piacere ed alimenti sopra tutto in noi l'amore alla vita; che sia fiaccola pura che illumini e riscaldi il cervello ed il cuore lungo il cammino d'ogni umana esistenza.

Essa à, dopo il flagello devastatore, un compito più umano e più alto: ricoltivare quei sentimenti di amore e di pace che nel suo impeto selvaggio la tremenda raffica à travolto anche nell'ispiriti più sereni. E non può, anche per questo scopo civile, scompagnarsi dal cinematografo. Quanto di più selvaggio e inumano à il mostro che s'abbevera del sangue dei giovani, che lascia sul suo passaggio la distruzione e la morte, che stende su le città e nelle case la miseria ed il lutto, che spezza e infrange cuori di madri, di sorelle di spose – quanto di più feroce è nel suo cuore di acciaio e nella sua bocca di fuoco, tanto può proiettare il cinematografo, e nelle tinte più forti e nei particolari più minuti e impressionanti, sul quadro bianco, innanzi alle platee attonite. La lotta, la carneficina, gli assalti, i corpi sfracellati, insanguinati e pesti, gli sguardi ultimi dei morenti, gli episodi più strazianti, quello che la guerra produce sui campi di battaglia e quello che genera di riflesso intorno a sé, per un raggio di lunghezza incalcolabile – tutto può esser reso dal cinematografo. E innanzi a simili spettacoli le folle non potranno non fremere d'orrore e la guerra non potrà non perdere i veli rosei con cui sogliano adornarla alcuni uomini non so se più insani o malvagi. Essa apparirà in tutto il suo orrore come la più viva espressione di ferocia, come un immenso, diabolico teschio dalle zanne fameliche e dalle orbite di fuoco.

Sorga, su dallo sfacelo di questa greve ora di morte, una scuola che difonda semi di umanità nei cuori. Se ogni anima che si schiude al vero, al buo-

no ed al bello è una energia nel campo della civiltà, apriamo al sole d'Italia una scuola che veramente educi! [...]

### *Commiato*

Come gli antichi poeti si rivolgevano nel commiato alla propria canzone e la esortavano perché recasse a Madonna le dolci parole e i caldi sospiri d'amore, così a te io mi rivolgo, piccolo e modesto libro, perché tu vada intorno a compiere opera di propaganda, a destare l'interesse degli uomini, a chiamare e fondere in unità le migliori energie nel campo della educazione. [...]

E se incontri per caso, o mio amico, un uomo nuovo, uno di quegli esseri eccezionali che sentono imperioso il bisogno di comunicare all'umanità una parola non mai detta, di diffondere una verità fino allora nascosta ed ignota, fermalo.

Noi abbiamo uno strumento di diffusione che ha superato il libro, l'opuscolo, il giornale. Migliaia e migliaia di uomini possono nella medesima ora, in più parti del mondo, assistere allo stesso spettacolo, provare la stessa commozione, conoscere la stessa verità. Di a quest'uomo che trasformi il suo pensiero in immagini attraenti, in concezione accessibile, in azione concreta, e lo affidi al cinematografo. Nessun altro veicolo glielo potrà diffondere più rapidamente e più largamente: in uno stesso giorno il suo pensiero potrà essere noto ad ogni classe sociale e potrà trovare, fin nella più remota parte del globo, una mente che lo mediti, un cuore che lo incarni.

E va dagli artefici primi d'ogni umano progresso, dai modesti lavoratori della scuola, dai maestri elementari, perché con l'uso del cinematografo rendano veramente proficua e dilettevole la scuola. Certo essi non si nascondono le immense difficoltà per ottenere il prezioso strumento, ma ben sanno, pur troppo – e la loro esperienza può esser lume e pungolo ad un tempo – che nulla si ottiene senza insistere e senza volere. Ricorda loro che per effetto della legge del 4 giugno 1911, i consigli provinciali scolastici, tra le altre attribuzioni, hanno quella delle spese di arredamento e di materiale didattico per le scuole alla loro dipendenza. E per facilitare tali spese, lo Stato ha stabilito che le relative somme iscritte nel bilancio della Pubblica Istruzione siano aumentate per uno spazio di dieci anni di lire 100 mila all'anno. O chi dice mai che tra il materiale didattico non possa trovar posto anche il cinematografo? [...]

O mio piccolo libro, scevro di pretese, [...] va intorno e infervora gli uomini buoni per la civile istituzione. E se in una sola scuola o tra la folla d'un piccolo lontano villaggio tu giungi a portare la scia luminosa d'un cinematografo, e a render felici dei bimbi e meravigliati e pensosi degli adulti, non invano tu fosti scritto, non inutile fu la tua semplice vita d'un giorno.

Va, piccolo libro, e cogli sul tuo cammino qualche rosa per offerirla allo sguardo attonito dei miei fratelli inconsapevoli...

Brani estratti da: Michele Mastropaolo, *Cinematografo e coltura popolare*, Francesco Cavotta, Santa Maria Capua Vetere, 1915.

Luigi Scialdoni

*Il cinematografo nella scuola*

(1915)

Gentili Signore e Signori,

non crediate che io voglia fare, perdonatemi il barbarismo, la *réclame* a scopo commerciale al cinematografo, perché la modesta monetina di venti centesimi sufficiente, eccetto rari casi, a farvi assistere a una proiezione cinematografica, basta di per sé sola a raggiungere l'intento, cui a prima vista la mia conferenza potrebbe sembrar che miri. Né d'altra parte mi accingo a muovere guerra a questi economici e generalmente innocui spettacoli, protestando in nome della morale con esagerato e finto scrupolo, perché non solo invaderei il campo dell'on. Luzzatti, a cui spetta il compito di ricoprire i nudi artistici con veli sbiaditi e con appassite fronde; ma ruberei la palma a coloro che giunti... in quella parte di loro età, dove ciascun dovrebbe calar le vele e raccogliere le sarte si stringono in lega in difesa del buon costume, mentre nella loro giovinezza, ahimè, chi sa quale specie di pudicizia insegnarono ai fanciulli e quanta modestia alle giovanette!

Non mi propongo, infine, essendo ciò estraneo al nostro argomento, esaminare quali diversi affetti le proiezioni cinematografiche possano produrre nel nostro cuore, secondo lo stato psichico di noi, e descrivervi i vari molteplici episodi, più o meno sentimentali, che spesso volte si svolgono nella propizia penombra dei cinema-teatri, piuttosto che al pallido raggio della luna, dea ispiratrice di ogni anima innamorata.

Ma, senza aver l'idea di sciorinarvi un lungo sermone capace di procacciarvi un raffreddore, come dice Catullo a proposito dei pessimi versi che l'amico, pessimo poeta, gl'inviava, io mi accingo a esporvi poche osservazioni, nascenti da nozioni e da idee che sono in me come sono in voi, circa il sussidio che il cinematografo può dare alla scuola, come efficace mezzo educativo e didattico.

Invero sembrerà strano che, dovendo io trattare siffatto argomento, non abbia qui un apparecchio cinematografico, come usa oggi la maggior parte dei conferenzieri, i quali di esso si servono per illustrare e dar vita alle loro dimostrazioni, per attrarre e mantenere desta l'attenzione degli ascoltatori, allo stesso modo dei poeti didascalici, che con l'armonia pittrice del verso, espongono e insegnano arida materia scientifica, rivestendola di nobili immagini.

Sai che là corre il mondo ove più versi di sue dolcezze il lusinghier Parnaso e che il vero condito in molli versi, i più schivi allettando ha persuaso. Così all'egro fanciul porgiamo aspersi di soave licor gli orli del vaso; succhi amari ingannato intanto ci beve e dall'inganno suo vita riceve.

Così canta il Tasso, memore forse dei capolavori di Esiodo greco, di Virgilio latino e dei nostri Giovanni Rucellai e Luigi Alamanni, per non dire di molti altri ancora. Se noi, però, volessimo riferire la bella similitudine del melanconico cantore della *Gerusalemme liberata* non all'uomo maturo che volentieri apprende, rapito dal fascino della poesia, ma al fanciullo, pensando che con tal mezzo questi possa procedere più spedito e lieto per l'erto e faticoso calle del sapere, non saremmo logici e faremmo opera vana. Infatti si ponga nelle mani, non dico di uno scolaretto, ma di un adolescente alunno l'«Invito a Lesbia Cidonia», mirabile esempio di poema didascalico, e mi si dica se quella lettura, benché piacevole all'uomo colto, desti interesse nell'animo del giovanetto e lasci nella mente di lui la visione chiara, il ricordo indelebile della fuga superba di sale e del patrimonio artistico racchiuso nel Museo di Pavia, magistralmente descritto con alti versi da Lorenzo Mascheroni. Si conduca, invece, di persona in quel Museo un giovanetto, od anche un fanciullo, gli si faccia osservare minutamente, gli si spieghi ogni cosa, e se ciò non è possibile, gli si faccia avere la sensazione visiva di quegli oggetti, mediante il rapido succedersi e proiettarsi delle fotografie di essi sul quadro cinematografico, ed il giovanetto o il fanciullo avrà la percezione limpida e piena di quanto scorre sotto il suo sguardo e difficilmente potrà dimenticarsene.

Orbene il cinematografo, in tal caso, non solo riesce più efficace, più dilettevole, più attraente di quella forma di poesia che alla mente parla più che al cuore, non solo giova a rendere duraturo il ricordo nella memoria; ma serve altresì a offrire all'occhio, come in lucido specchio, l'immagine reale, chiara e vivente di cose, di luoghi e di personaggi, di cui noi e i nostri bimbi giammai potremmo avere in diverso modo conoscenza.

Onde non v'è dubbio che, ponendo a servizio della scuola questo efficace mezzo, che la scienza oggi ne offre, sarà di molto facilitato l'insegnamento delle nozioni varie prescritto dai programmi per l'istruzione elementare e lo studio della geografia e della storia. Infatti spesso la parola del maestro è vana e vuota, perché la voce e i nomi non riescono sempre a dare vita e corpo alle idee, perché le cose di cui si parla o non si hanno per difetto di materiale, didattico o non possono mostrarsi per l'impossibilità di trasportarle nella scuola. Sicché avviene che l'insegnamento delle nozioni varie o dev'essere tralasciato o genera una congerie di cognizioni imperfette e quel che è peggio disordinate, oscure, che presto si dileguano dalla mente, come nebbia all'apparir del sole.

Le tavole murali e le illustrazioni dei libri scolastici possono bensì giovare in siffatto studio; ma esse sono fredde riproduzioni di fatti o di cose che non impressionano i sensi, né rapiscono e dilettono come fanno invece le proiezioni cinematografiche che rappresentano la realtà concreta di tutto, che

possono riprodurre dal vero l'ascensione dell'aereostato [sic] verso le nubi, il volo dell'aereo [sic] nel libero cielo e la discesa del palombaro nei fondi marini, popolati d'infinita famiglie di alghe, di molluschi e di pesci.

Il cinematografo schiude al nostro sguardo le porte di rumorose officine, ove l'industre mano dell'uomo prepara e costruisce quanto necessita ai bisogni della vita. Ci fa vedere come si raccoglie il cotone, come si pettina la lana, come si forma il tessuto. Ci guida nelle viscere della terra e ne mostra gli immensi tesori che ivi si rinserrano e il minatore dal viso sparuto, perché gli è negato di vedere il sole, ma dai forti muscoli, che percote e frantuma la roccia, in cui il cercato metallo s'imprigiona, mentre sanguigne faville sprizzano dal duro sasso e dal lucido piccone.

Mercé il cinematografo noi possiamo mostrare ai nostri fanciulli come vivano le fiere del deserto e nelle annose foreste; come siano operose le api; possiamo seguire e osservare da vicino le metamorfosi della rana e del baco da seta, lo sviluppo e il germogliare della pianta e convincerci del modo come nascano, si riproducano e muoiano i microrganismi, anche se siamo del tutto profani di studi scientifici. Così io, una sera del dicembre 1910, in occasione della riunione in Napoli della Società italiana per il progresso delle scienze, confuso tra una folla di studenti e di scienziati, assistendo a una conferenza del prof. [Otto von] Schron di questo glorioso Ateneo napoletano, potetti, mercé le proiezioni cinematografiche, illustrate dalla chiara e sapiente parola del Maestro, comprendere come i cristalli nascano e crescano e quali siano le forze visibili e invisibili nella materia cristallina. Scoperta questa dovuta appunto alle pazienti ricerche, al lungo studio del prof. Schron, scoperta che dapprima provocò la ilarità degli ignoranti, scoperta grandiosa che segna una nuova conquista, una nuova vittoria della scienza contro l'ignoto, scoperta non meno grande delle affermazioni di Colombo, derise dai Dottori di Salamanca, e del sistema copernicano, la cui verità, riconosciuta da Giordano Bruno e dimostrata sperimentalmente da Galileo Galilei, scoteva dalle fondamenta la secolare autorità della Bibbia. Ma oh diversità dei tempi! Mentre nel secolo decimosettimo il Bruno veniva arso vivo in Roma, perché aveva osato ribellarsi alla Chiesa dogmatica, invano facendosi usbergo del vero, mentre il Galilei era costretto dinanzi al Tribunale dell'Inquisizione a ritrattare le proprie idee, pur affermando sempre che la terra si move, il prof. Schron nello stesso Vaticano, non molti anni or sono, al papa Leone XIII che lo aveva invitato a parlare sulla vita dei cristalli e che gli domandava come questa innegabile verità scientifica si coordinasse coi sofismi della Teologia, poteva impunemente e senza alcuna reticenza rispondere: Questo è affar vostro e non mio.

Perdonatemi, o Signori, questa breve digressione e ritornando al nostro argomento, per convincervi della utilità del cinematografo nella scuola, basta vi rivolgiate questa domanda: «Come si fa a dar l'immagine del mare a ragazzi che vivono in montagna e l'idea del monte a ragazzi che vivono in pianura?»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> [Michele Mastropaolo, *Un'intervista con Nicola Fornelli*, «Lux», 3, 1909, pp. 6-7. Brano incluso in questa antologia, *supra*, pp. 153 ss.].

Così il mio amico Michele Mastropaolo fa dire al ch.mo prof. Fornelli in una intervista da lui pubblicata intorno al medesimo argomento, di cui ora tratto. E dinanzi alla medesima difficoltà io ebbi a trovarmi, quando nei primi anni della mia giovinezza fui mandato a insegnare nelle classi inferiori del ginnasio, in un paese litoraneo della Puglia e successivamente in una città della Calabria. Ricordo che assai faticoso mi riuscì il compito di dare la nozione del monte alla scolaresca nata sul tavoliere pugliese, là donde non si scorge la catena delle Murge né il promontorio del Gargano, e la nozione del mare ai forti figli della generosa terra, rinchiusa tra la serra Dolcedorme bianca per neve e il monte Pollino. Non possono quindi essere dubbie, nello studio della geografia, l'opportunità e l'utilità del cinematografo, il quale dal vero riproduce l'immenso deserto arido e spoglio di vegetazione, dense selve, vie monumentali di popolose città, sentieri irti e scoscesi, burroni e ghiacciai, laghi ridenti, fiumi maestosi, spumeggianti cascate, arditi ponti e il mare tranquillo e la furia delle tempeste.

Presentate, inoltre, dinanzi allo sguardo dello scolaro i vari tipi della razza umana nei loro speciali atteggiamenti e costumi, nelle loro abitudini di vita e voi riuscirete a imprimere nella mente di lui, benché fanciullo, nozioni e idee che solo più tardi a intelligenze più mature, meno durevolmente e con minore efficacia, possono dare i racconti di avventure, le descrizioni di viaggi e i libri di Giulio Verne e le avventure di Robinson Crusé [sic] e quelle del Barone di Münchhausen e «Gli usi e costumi di tutti i popoli del mondo»<sup>2</sup> per quanto riccamente illustrati con variopinte e artistiche incisioni litografiche.

Le stesse osservazioni, espone circa l'insegnamento della geografia, possono valere per quello della storia sia relativamente ai fatti dell'epoca biblica, sia dell'antichità classica, sia del medio evo o dell'era moderna.

La vita di Cristo, la mansuetudine e la bontà di animo e fierezza di carattere nello stesso tempo di questo primo apostolo dell'umanità; il suo martirio e il dolore della madre sua, nelle proiezioni cinematografiche, ci rapiscono, ci commovono assai più che «Le lagrime di S. Pietro»<sup>3</sup> e il «De partu Virginis»<sup>4</sup>, e il libro del Bonghi<sup>5</sup> e quello di Alfonso Capecehatro<sup>6</sup> e tanto meno, perché più scientifica, «La vita di Cristo» del Renan.

Il *Quo Vadis* di Enrico Sienkiewicz [sic] riproduce con tangibile evidenza i tempi di Nerone e gli albori del Cristianesimo, il quale al pari di ogni altro ideale sorge radioso dai rosseggianti martiri di sangue. Ma quei tempi ancora più a lungo vivranno nella memoria, se li avremo visti passare dinanzi ai nostri occhi, sulla tela cinematografica, nei loro vari momenti, con i perso-

<sup>2</sup> [Luigi Bellinzoni, *Usi e costumi antichi e moderni di tutti i popoli del mondo*, 4 voll., Perino, Roma, 1899-1902].

<sup>3</sup> [Luigi Tansillo, *Le lagrime di San Pietro* (1585), Giovanni Silvestri, Milano, 1837].

<sup>4</sup> [Jacopo Sannazzaro, *De partu virginis* (1526), a cura di Stefano Prandi, Città Nuova, Roma, 2001].

<sup>5</sup> [Ruggero Bonghi, *Vita di Gesù*, Perino, Roma, 1890].

<sup>6</sup> [Alfonso Capecehatro, *La vita di Gesù Cristo*, 2 voll., Tip. degli Accattoncelli, Napoli, 1868].



naggi che si muovono e agiscono vestiti secondo gli usi di quelle età, fra le fila d'immansi steli marmorei che si dilungano nei palazzi, nel foro e nel circo di Roma imperiale.

Similmente le atrocità e le nefandezze della Inquisizione di Spagna, che scuotono le fibre del nostro cuore e fanno scorrere un brivido di orrore nelle nostre vene, benché descritte con arte nei romanzi del Mezzabotta<sup>7</sup>, più sanguinose a noi appaiono attraverso le proiezioni cinematografiche.

I fatti più grandiosi, poi, dei nostri giorni si vedono sempre riprodotti dal cinematografo. Epperò noi da lungi abbiamo potuto seguire il Re d'Inghilterra nelle varie tappe del lungo suo viaggio compiuto nelle Indie per esservi incoronato Imperatore. Abbiamo potuto, mercé il cinematografo, assistere all'incontro di Vittorio Emanuele III con i Reali di Germania a Venezia; abbiamo potuto salutare le nostre belle formidabili corazzate partenti per la recente guerra, sfilanti superbe sul gonfio mare, mentre il cuore ci si riempiva di italico orgoglio. Abbiamo veduto lo sbarco dei nostri soldati a Tripoli, l'inondazione che ivi avvenne; la costruzione della ferrovia che ricongiunge l'oasi alla città; e tutti i principali avvenimenti della guerra italo-turca riprodotti in più serie da importanti Case cinematografiche. Abbiamo visto inalberare sulla spiaggia di Rodi il nostro tricolore, che dopo secoli, sventolando su quella terra, ricorda alle genti un'antica nostra gloria, che dal motto «Fortitudo eius Rhodum tenuit»<sup>8</sup> fu tramandata alla storia.

E che dire, infine, del saluto che i nostri valorosi soldati, per mezzo del cinematografo, inviavano dal campo di battaglia alle famiglie e alla patria lontana?

Non la penna del letterato, non l'alta poesia, né il pennello del pittore, né la divina arte di Michelangelo, avrebbero potuto produrre il medesimo effetto in simile circostanza.

Difatti la letteratura, la pittura e la scultura sono arti che rappresentano armonicamente il vero e il verosimile in una forma fantastica, come dice il Settembrini; mentre il cinematografo, pur non potendo essere annoverato fra le arti belle, espone il vero e il verosimile in forma reale. La letteratura opera nel tempo, la scultura e la pittura operano nello spazio; il cinematografo invece opera in più momenti e quindi nel tempo e nello spazio. Le prime soddisfano la ragione e il sentimento estetico; quest'ultimo impressiona i sensi. Epperò esso, ravvicinando a noi oggetti e luoghi lontani e tempi remoti, trasportandoci oltre i monti e oltre i mari, tra popoli civili e barbari, tra generazioni antiche e viventi, riempie la nostra coscienza, mediante la percezione visiva del reale sensibile, d'infiniti stati psichici non precari, ma stabili, i quali associandosi, riproducendosi per connessione e assimilazione, limpidi si ridesteranno, quando occorra, nella memoria, primo fondamento di ogni sapere, prima origine e fonte di concetti, madre della immaginativa. Che cosa,

<sup>7</sup> [Ernesto Mezzabotta (1852-1901), giornalista e scrittore, autore di *feuilleton* e di numerosi romanzi storico-religiosi].

<sup>8</sup> [«La sua forza preservò Rodi». Il motto si riferisce alla presunta liberazione di Rodi da parte dei Savoia, ma l'episodio è in realtà privo di basi storiche].



difatti, è la fantasia se non la facoltà di scegliere a nostro talento fra le molte cognizioni che abbiamo apprese e ricordiamo, quelle più atte al nostro tema, disponendole in modo che ne risulti un tutto nuovo, come di nostra creazione? Così nasce il bello che anima non solo la musica, la pittura, la scultura, ma anche l'arte dello scrivere, verso cui mira la scuola fin dalle prime classi, ammaestrando, arricchendo la nostra mente di molte cognizioni e addestrandoci con graduali esercizi al comporre. Parecchi sono i metodi oggi seguiti per raggiungere questo scopo e troppo lungo sarebbe parlare qui partitamente di essi; ma io penso che il metodo delle domande e risposte e quello del disegno e quello delle illustrazioni introdotto fin dal secolo decimosettimo da Giovanni Amos Comenius col suo *Orbis pictus*<sup>9</sup> e il metodo dei raccontini muti divulgati dal compianto ispettore scolastico Ernesto Ciralli, vittima dell'ultimo disastro calabro-siculo, tutti hanno minore efficacia del cinematografo nello sviluppo della facoltà inventiva del bambino, perché tutti il cinematografo li comprende e racchiude. Difatti esso non solo riproduce lunga ricca serie di disegni, d'illustrazioni e di racconti muti che si susseguono; ma anche personaggi che si muovono e col gesto, con lo sguardo, col vario atteggiamento del volto esprimono l'intima gioia, il dolore profondo, l'ira, la melanconia, l'amore e l'odio e tutta la piena degli affetti che sgorga dalle profondità del cuore. E tutto ciò non genera forse continui quesiti e soluzioni nella mente del bambino? Non risveglia sagge osservazioni? Non scolpisce nella memoria indelebili immagini, ricordi ed esempi utili alla facoltà inventiva?

Ognuno di voi, come me, ha potuto sperimentare quanto dico. Io, conducendo spesso al cinematografo la mia figliuola, che conta appena un lustro, con soddisfazione paterna e con paziente esame di educatore, ho avuto agio di constatare quale agile fecondo lavoro compia nella sua testina bionda la mia bambina e il continuo suo domandare e le infinite osservazioni sempre esatte e dettate dal cuore più che dalla mente e in ogni piccola circostanza del suo piccolo mondo ricordare i fatti già visti, ripeterli e addurli come esempio al fratellino, alla mamma, a me, a sè medesima.

Il cinematografo, dunque, è efficace sussidio alla memoria e alla immaginazione; ma entrambe queste facoltà derivano dalla imitazione, «spina dorsale del sapere», come dice Pietro Romano nella sua *Psicologia pedagogica*<sup>10</sup>. La memoria infatti ritiene, riconosce, colloca e riproduce i fatti psichici per ripetizione imitativa; la fantasia li associa, li raggruppa diversamente e li riproduce ma con un proprio contenuto; l'una e l'altra sono vegete e fiorenti nel bambino, perché in lui è innato l'istinto della imitazione. Questa è una forma di suggestione che giova non solo a sviluppare la mente, ma altresì a plasmare il cuore; non solo a educare l'intelletto, ma anche la coscienza e il senso morale. Grande è perciò la forza dell'esempio e ciò fanno tutti gli educatori. Anche Dante, precursore della moderna pedagogia, come molti lo chiamano,

<sup>9</sup> [Iohannes Amos Comenius, *Orbis Sensualium Pictus*, Michael Endter, Nürnberg, 1658. Si tratta di uno dei primi libri educativi nei quali le immagini rivestono una funzione didattica decisiva].

<sup>10</sup> [Pietro Romano, *La psicologia pedagogica*, Fratelli Bocca, Torino, 1906].

e maestro di color che sanno, al cui vasto pensiero nulla sfugge, mostra di avere ciò inteso. Onde nel «Purgatorio», là dove la giustizia è accoppiata con la misericordia, dove le pene non sono punizione, ma espiazione, dove le anime soffrono, meditano e pregano, correggendosi e purificandosi, mostra scolpiti su... marmo candido ed adorno d'intagli sì che non pur Policleteo, ma la natura gli avrebbe scorno, mirabili esempi di umiltà e di superbia punita, di misericordia e di mansuetudine, d'iracondia funesta e di accidia nefanda, di povertà, di liberalità, di turpe avarizia e di temperanza.

L'efficacia degli esempi, però, sarà ancora maggiore per gli alunni se essi gli esempi più che essere tratti da favole, da apologhi o da novelle, da racconti, da aneddoti e da qualsiasi libro educativo, saranno invece esposti al bambino in una forma che si avvicini quanto più sia possibile al reale.

Provatevi infatti a narrare al bambino e a descrivergli la caduta di un debole tremante vecchio, che appoggiato al suo bastoncello, coperto di miseri cenci, tremante dal freddo, mette in fallo il piede vacillante sul suolo sdruciolevole e cade, mentre il cappello rotola lontano nel fango e il bastone gli s'impiglia fra le stecchite gambe. Passa frettolosa la gente d'affari e non si cura; un gruppo di monelli malignamente ride; un fanciullo signorilmente vestito disdegna accorrere in aiuto dell'infelice per tema di insudiciarsi l'abito nuovo e uno scolareto, pur commoendosi, ha rossore di porgere la mano al miserello. Ma ecco, intanto, una povera fanciulla, anche essa tremante dal freddo, anche essa ricoperta di miseri cenci, con le calze bucate e con i lividi piedini nuotanti in un paio di grosse ciabatte che da ogni parte aprono bocche anelanti, senza disdegno, senza rossore, solleva con grande sforzo e a stento il vecchio e, con gli occhi luccicanti di lagrime pietose, lo guida per l'incerto e malsicuro cammino.

Questo esempio, per quanto narrato nella scuola dal maestro, con efficace parola, per quanto descritto con evidenza mercè la modulazione della voce, accompagnata anche da gesti, potrà destare momentaneo interesse in parecchi per non dire in pochi alunni, la maggior parte dei quali continuerà a essere distratta e a fare sgorbi sul quaderno e a parlare col compagno vicino e a sbocconcellare lì dietro, nel banco, il pane o la frutta, mentre la parola del maestro si ripercote negli orecchi come suono di musica lontana. E anche coloro i quali siano stati attenti e abbiano sentito rammollirsi il cuore a quel racconto, presto dimenticheranno; sicché l'esempio perderà ancora della sua efficacia.

Si presenti, invece, ai fanciulli, un quadro murale, uno di quelli che così artisticamente sono stati litografati dalla Ditta Vallardi, o una serie d'illustrazioni, come se ne vedono nei Musei pedagogici delle Università, ovvero un raccontino muto del Ciralli che riproduca un qualsiasi racconto. Gli scolari resteranno impressionati e dalla voce dell'insegnante e dalla sensazione visiva del fatto e forse saranno più attenti e più ricorderanno. [...]

Ma come mai nel piccolo mondo, in cui si svolge l'esistenza dei piccoli educandi, può sempre il maestro ritrovare tutti gli esempi necessari a risvegliare e a rinvigorire il sentimento altruistico, ad allontanare e a reprimere l'egoismo, a rivolgere al bene le inclinazioni umane e a plasmare l'animo del ragazzo affidato alle sue cure? Di qui l'opportunità del cinematografo nella

scuola che con la sua varia infinita riproduzione può servire in qualsiasi circostanza e per qualsiasi fine, per offrire esempi e di figliuolo amoroso e di scolaro diligente e di buon fanciullo e del cattivo Tartarino<sup>11</sup> e dello sciocco Cretinetti.

Esempi questi che riescono tanto più utili in quanto nel modo con cui vengono presentati acquistano l'attrattiva del piacere, del diletto educativo e quindi dell'interesse, che rapisce e trascina come rapida corrente di ampio maestoso fiume, che trasporta seco il tronco dell'albero o la leggera barchetta.

Infatti interessare non è altro che suggestionare con mezzi normali come la novità, la sorpresa, la chiarezza e connessione delle idee rese concrete nella realtà dei fatti e delle cose. Questa suggestione, sorretta dalla curiosità istintiva del bambino, dirige la mente mobilissima di lui verso un determinato punto e per breve ora la raffrena.

Così nasce l'attenzione che accompagna non solo gli atti intellettuali ma anche i morali; che aiuta validamente la memoria e l'immaginazione, che è necessaria in qualsiasi esercizio ed ufficio. Essa ben diretta e mantenuta costante, acquista tale potenza da produrre le scoperte meravigliose dei sovrani ingegni e le opere egregie dei mediocri.

Senza l'attenzione, i fanciulli, secondo il detto del Salmista, hanno occhi e non vedono, orecchie e non odono, senza che nulla portino al cervello. Sicché ogni felice risultato negli studi dipende dall'attenzione; sicché è necessario che l'attenzione si mantenga viva e costante nella scuola, perché l'insegnamento dia buoni frutti e perché si prepari il campo alla futura riflessione, la quale, come dice il Romano

ripensa i modi e le forme del nostro percepire e giudicare o pensare, per isorgere se tra il pensiero o giudizio e la realtà vi è corrispondenza, nel che consiste la conoscenza vera. Alla riflessione succederà poi la meditazione che non critica od analizza le forme astratte del pensiero od un acquisto psichico; ma ci offre il possesso integrale della nostra coscienza, in tutte le sue direzioni.

Epperò non solo a tener desta l'attenzione degli alunni nella scuola giova il cinematografo; ma anche alla riflessione e alla meditazione, oltre che allo studio delle più elementari nozioni scientifiche e a quello della storia e della geografia e alla facoltà della memoria e dell'immaginativa e alla educazione del senso morale, come ho dimostrato.

Ciò potrebbe bastare, e qui vorrei fermarmi, per non abusare oltre della vostra cortesia, o gentili signori. Ma da tutte le osservazioni, che sopra ho esposte, un'ultima ne rampolla.

Se la scuola possedesse un cinematografo, quale doloroso castigo sarebbe per lo scolaro negligente e indisciplinato allontanarlo dall'utile e dilettevole

<sup>11</sup> [Scialdoni potrebbe riferirsi qui a Tartarin, personaggio comico interpretato nei primi anni Dieci da Cesare Quest per la casa torinese Centauro].

spettacolo educativo e istruttivo! Quanto efficace punizione sarebbe questa che non danneggia il fisico, non opprime lo spirito, non lo esalta e stizzisce, non abbassa e offende e umilia il sentimento della dignità, rispettabile anche nel fanciullo. Nello stesso modo il cinematografo potrebbe divenire premio alla diligenza e alla virtù, premio che non abituerebbe a praticare il bene per semplice tema di castighi o per solo scopo di ottenerne il guiderdone, premio che renderebbe bella la scuola, la quale spesso opprime le deboli intelligenze dei fanciulli, sotto il peso di aride formole, di regole vuote di senso, per cui diventa quasi una specie di prigione odiosa, ove tutto è noia, ove l'allievo nulla cerca, nulla desidera, perché trascinato a una servile imitazione; ove le arti migliori e le scienze cangiate in mostri e in vane orride larve, fan le capaci volte echeggiar sempre di giovanili strida.

Ben vero oggi gran progresso si è fatto mercé gli studi della pedagogia moderna, la quale liberata dalle sottili disquisizioni della metafisica, portata nel campo sperimentale della scuola, ha trasformato e quasi perfezionato l'insegnamento.

Ben vero, oggi, il metodo intuitivo si propaga e diffonde e trionfa sui vecchi metodi; ma ancora molto resta a noi da fare perché la scuola diventi quale deve essere. Occorre liberarci di tutto ciò che è antico e inceppa il cammino che ascende verso le alte cime del progresso.

Con l'aria, con la luce occorre che nel nuovo e igienico edificio scolastico penetri dalle spaziose ampie vetrate un palpito di nuova vita, un fascio dorato di raggi solari, che scaldino il petto, un'armonia di liete note che facciano vibrare le corde del nostro cuore dinanzi al bello e al buono, un'armonia che accenda, esalti e conquisti e spinga avanti vittoriose le scolaresche, guidate da sapiente e valoroso duce, nel campo del sapere contro l'esercito insidioso della ignoranza, così come le marziali note di belliche canore trombe esaltano e spingono innanzi il soldato sul campo di battaglia, così come l'elegie e i canti di Tirteo trascinavano i giovani spartani nella guerra contro Messene e gl'inni di Mameli e le poesie del Brofferio e di Giovanni Berchet rapivano dalle aule scolastiche la balda gioventù d'Italia, avviandola sui campi gloriosi delle patrie battaglie, fin sotto le mura di Roma eterna e intangibile!

Luigi Scialdoni, *Il cinematografo nella scuola*, Vallardi, Milano, 1913.

Angelina Buracci

## *Cinematografo educativo*

(1916)

### *Prefazione*

Non ho la pretesa di pubblicare uno studio critico sull'arte cinematografica e neppure l'intenzione di scagliarmi contro i moderni spettacoli, per distruggerli o modificarli: so benissimo che ciò è impossibile, perché troppe cause vi si oppongono, in ispecial modo i gusti del pubblico.

Desidero soltanto esporre le poche osservazioni raccolte nelle mie numerose visite ai cinematografi della nostra città, perché i genitori, desiderosi di godersi lo spettacolo, facciano una scelta accurata per bambini e fanciulli, e sappiano di quanto danno e di quanto bene, la nuova forma di divertimento, oggi tanto diffusa, è capace nella vita intellettuale e morale de' loro figli.

### *Parte I*

#### *Le sale cinematografiche*

La vecchia idea che ritiene il cinematografo un passatempo per i bambini e per le menti mediocri o inferiori alla mediocrità, installato in qualche vecchio granaio imbiancato e intonacato alla meglio, in qualche stanzuccia angusta e tetra de' quartieri eccentrici, coll'ingresso ridotto ad un prezzo irrisorio, ormai è tramontata. Basta fare una visita alle sale cinematografiche delle principali città italiane, per averne la certezza.

In mezzo all'evoluzione e al progresso di tutte le istituzioni, anche il cinematografo non ha potuto sottrarsi alla legge generale: ha seguito la sorte comune e perciò, anche i suoi destini si sono mutati, in pochi anni, in modo meraviglioso. Non più sale disadorne o addobbate con pessimo gusto, semibuie e soffocate tra gli edifici circostanti che offrivano agli spettatori pochi metri di spazio; non più il misero bugigattolo alla porta d'entrata, dove si acquistava, per pochi centesimi il biglietto d'ingresso (e questi ricordi non sono eccessivamente lontani: risalgono all'anno 1904 quando, fanciulla, visitai per la prima volta, a Venezia, un cinematografo diretto da una compagnia di girovaghi);

non più le rozze seggiole di paglia, allineate strettamente per occupare il minor spazio possibile, tutte uguali, senza posti distinti per ordine di prezzo.

Queste verità, oggi, fanno quasi sorridere increduli, perché i nostri cinematografhi milanesi, anche i più modesti, non serbano nessuna traccia di quelli sorti parecchi anni or sono.

Eppure, allora appagavano lo spettatore e davano l'illusione di qualche cosa d'incantevole e di strano: oggi invece le aspirazioni hanno percorso un lungo cammino, i gusti si sono raffinati e le moderne sale cinematografiche, nello sfarzo di luce e di colori, ci paiono cosa naturalissima e, direi quasi, molto modesta.

Nei tempi che corrono, sarebbe lecito entrare in una stanza qualunque, scarsamente illuminata, fredda nell'inverno, sprovvista di ventilatori per diminuire, nell'estate, il caldo soffocante?

Sarebbe lecito aspettare nella via il momento di entrare, per mancanza di una sala all'uopo costruita e, per mancanza di posti riservati, cacciarsi fra la gente volgare che si affolla all'entrata a forza di gomitate?

Sarebbe poi logico, godere un'ora di spettacolo, spendendo meno di una lira, quando oggi tutto è aumentato di valore e si spendono somme rilevanti, per sfoggiare un vestito all'ultima moda alla prima rappresentazione di una commedia nuova? La vita presente ha le sue esigenze e, come tutte le cose di lusso che, non essendo necessarie devono eccellere per bellezza ed eleganza, anche il cinematografo deve offrire al pubblico un ambiente, non solo di pasatempo, ma di eleganza e di comodità.

Diamo un rapido sguardo alle nostre sale cinematografiche.

Eccezione fatta di alcuni stambugi riattati grossolanamente, in qualche via meno frequentata o male frequentata dei sobborghi, si presentano al nostro sguardo sale ampie, arieggiate, illuminate, precedute da altre sale, dove il pubblico aspetta il momento di assistere allo spettacolo. Si entra: l'elegante signorina (gli uomini non hanno più tale incarico) distribuisce i biglietti: ci si siede sui divani o sulle poltroncine imbottite, di felpa colorata che adornano l'ambiente; si aspetta, guardando, nel frattempo, le pareti della sala, leggendo, tratto tratto, il programma che lo strillone distribuisce al pubblico. Una quantità di cartelloni e di fotografie attira la nostra attenzione: i primi colorati vivamente, ricchi di figure più o meno naturali, più o meno mostruose, naviganti in oceani burrascosi o sbattacchiate, dalla tempesta, contro la roccia della montagna, precipitate negli abissi più spaventosi, sbranate dalle fiere nelle foreste o lottanti accanitamente fra loro, pronti a malmenarsi e a uccidersi; le seconde generalmente artistiche, raffiguranti i protagonisti delle scene, in tutte le pose, in tutti gli atteggiamenti.

Dalla volta della sala, lavorata a stucchi, in istile eclettico, pendono i lampadari di metallo che proiettano una luce vivida all'intorno, durante le lunghe serate, quando gran parte della vita si rinchiude fra quattro pareti. Generalmente, per ingannare l'aspettativa e per interrompere le chiacchiere del pubblico, un'orchestra suona. Non è musica classica straniera o italiana: sono semplici ballabili popolari che godono un quarto d'ora di celebrità, opererette

moderne, tanto amate oggi dal pubblico, canzonette nate nei ritrovi mondani, suonate spesso da violini scordati, da clarinetti striduli che male si affiatano coll'accompagnamento di un pianoforte e di un contrabbasso. Finalmente si entra nella sala, perché lo spettacolo sta per incominciare.

Le nostre sale cinematografiche posseggono il lusso di poltrone comode, di panneggiamenti, di lampade, di ventilatori, di caloriferi, di foghe ornamentali, sempre verdi. Anche un critico d'arte potrebbe trovare nella costruzione delle nostre sale, qualche linea architettonica degna di ammirazione, qualche rilievo a stucco in istile puro, qualche capitello decorativo dello stile Corinzio che, generalmente, male si adatta al resto dell'ambiente.

Ben difficile però possiamo ammirare una sala cinematografica artistica in tutta la sua costruzione, in tutto il significato della parola, come fanno i critici provetti: troviamo un'accozzaglia di linee, bassorilievi piuttosto rozzi di modellatura, lampadari di ferro dorato, grossolanamente lavorati che soddisfano, di primo acchito i gusti superficiali del pubblico, co' loro effetti di grandiosità a buon mercato, ma che urtano invece il sentimento estetico delle persone competenti.

Ma, al cinematografo, quasi tutti ci vanno per passare un'ora alla meglio e non per fare studi d'arte antica e moderna. Ci dobbiamo quindi accontentare di un ambiente spazioso, illuminato, dove non manchi l'aria e dove siano rispettate i più elementari principi dell'igiene, giacché tutti sanno che gli ambienti rinchiusi che raccolgono una folla varia di persone, sono il ricettacolo delle malattie infettive più comuni. E infatti in qualche cinematografo del centro, si unisce alla corrente d'aria libera che entra dalle finestre e dalle porte, alla fine dello spettacolo, un getto di liquido disinfettante.

Una fiumana di gente si precipita nella sala, correndo, nella tema di rimanere senza posto o di doverne scegliere uno poco comodo. È una folla eterogenea in cui si scorgono tutti gli elementi più vari della società, uniti in uno scopo unico, il divertimento: signore impellicciate, sfolgoranti di gemme; professionisti distinti, dall'espressione seria e intelligente; uomini austeri e imbronciati; profili civettuoli di ragazze, vestite con una certa pretesa d'eleganza; visetti incipriati di sartine; donne del popolo coi bambini assonnati in braccio; fanciulli accompagnati dalle mamme, eleganti e profumati; adolescenti allegri e chiassosi, impazienti, che uniscono le loro chiacchiere e le loro risate gioconde alla musica che accompagna la scena.

La musica non sempre si adatta alla proiezione; anzi, molte volte, è in perfetto disaccordo e tale disaccordanza concorre, non solo ad annoiare e a indisporre la parte colta del pubblico, ma scema il valore allo spettacolo stesso.

I cinematografi sono sempre affollati, in qualunque ora del giorno e della sera: pare che il pubblico rubi il tempo al lavoro e al riposo, per godere un'ora di spasso.

La fortuna del cinematografo è enorme, soprattutto ora, e l'apertura continua di nuove sale ne è la prova. Rimarrà semivuoto un teatro, ma sarà affollato un cinematografo, anche se la giornata sarà piovosa, fredda, nevosa



e la serata buia e burrascosa. Ciascuno porta il suo contributo a questa istituzione che oggi ha raggiunto uno sviluppo colossale e che ha le sue ragioni di esistere, di progredire, di arricchirsi. È un'istituzione comoda invero; il divertimento dura poco, non stanca, non annoia, accoglie il frequentatore a qualunque ora, senza etichetta, senza soggezione. Tra un affare e l'altro, tra due adunanze, due sedute, in un ritaglio di tempo lasciato dal lavoro, il commerciante, il professionista, l'operaio, la signora, colta all'improvviso da un acquazzone e dal quale non sa come ripararsi, si rifugiano in un cinematografo ad aspettare che il tempo passi e la pioggia diminuisca.

Si va al cinematografo, perché passandovi accanto, si vede un programma che interessa; non c'è bisogno di cambiare la camicetta e di mettersi i guanti bianchi e (questa è la ragione più importante), il divertimento costa, relativamente, poco.

Perché dunque non si dovrebbe approfittarne?

## *Parte II*

### *Soggetti di spettacolo*

E così la fantasia dell'uomo, in mezzo alla decadenza graduale che la vita intensa d'oggi produce nelle forze intellettive, pare ingigantirsi, prendere nuova forza, nutrirsi a spese delle altre energie, per comporre scene suggestive che il cinematografo s'incarica di rappresentare.

Non esiste argomento che non sia stato sfruttato largamente, in tutti i possibili modi, sotto qualsiasi aspetto. E quando si sono esauriti tutti i soggetti conosciuti dai più, dal semplice paesaggio locale alle lontane praterie sterminate, a perdita d'occhio, dalla scena familiare al dramma più terrificante, dal fatto storico agli avvenimenti più inverosimili, dal soggetto sacro a quello profano; quando tutto si è riesumato dalla vecchia polvere del tempo, quando si è ridotto a cinematografia persino l'Ebreo Errante, circondandolo d'ogni tragicità possibile, si lavora di fantasia e s'inventano lunghe serie di avventure complicate e bizzarre a cui, l'intenzione dell'autore, attribuisce uno scopo morale.

Quali sono i soggetti che si prestano per gli spettacoli cinematografici?

Qualsiasi argomento risponde allo scopo. Una scena si apre colla riproduzione di un paesaggio. [...]. E invero il paesaggio è reso suggestivo da una straordinaria plasticità che assume nella riproduzione cinematografica, e questa suggestione è accresciuta dalla vita che anima la natura stessa: dalle abitazioni, dagli animali, dagli uomini nei diversi momenti della giornata, nei diversi atteggiamenti, nelle loro diverse occupazioni.

Ho ammirato con entusiasmo il paesaggio artistico, velato da un'alba rosea, nella *Gorgona* del Benelli<sup>1</sup>, alba che recava a Pisa le navi cariche di ricchezza e di gloria, alba di sogno e di vittoria, a colori vaghi, sfumati, incerti che, rischiarandosi gradatamente, diventavano nitidi, vivi, sfolgoranti come i colori che caratterizzano i quadri de' vecchi pittori olandesi.

<sup>1</sup> [*La Gorgona*, di Mario Caserini, S.A. Ambrosio, 1915].

Ho studiato con attenzione i vari tipi di abitanti nelle diverse parti del globo, i loro caratteri somatici, i loro abbigliamenti, le consuetudini della loro vita giornaliera; ho guardato, quasi attonita, la lussureggiante flora esotica che, nei racconti per i bimbi, assume caratteri favolosi; ho veduto tanti animali d'altri climi ed ho sorriso, ricordandone le descrizioni straordinarie degli anni lontani, quando, accanto al fuoco, la nonna me li descriveva a colori smaglianti, a gesti larghi che suscitavano attenzione e incutevano paura; infine ho riso di cuore delle gesta grandiose di eroi, creati in un volo troppo ardito della fantasia.

Oh! Gli eroi del cinematografo superano Ercole e Sansone e i bambini sognano di notte le loro gesta, tanto si accendono d'entusiasmo e d'ammirazione, e ne' sogni, Maciste diventa il loro amico, il loro salvatore che li rapisce al mostro mentre sta per inghiottirli, che li strappa alla furia delle onde, che li afferra, a volo, per il vestitino, nel momento in cui precipitano nel burrone. E Maciste, adagio adagio, aumenta di proporzioni, finché diventa un gigante e riempie la stanza, colla sua corporatura.

Gli eroi del cinematografo si gettano, con tutta indifferenza, da un quinto piano, lottano con una ventina di leoni, abbattono una foresta in pochi momenti, si eclissano e riappaiono trasformati, sostengono un edificio colle spalle, percorrono un numero esorbitante di miglia sul mare burrascoso, arrivando sani e salvi alla riva, ammazzano una legione d'uomini con una pugnolata, salgono e scendono dal treno quando questo è in corsa, viaggiano in un armadio sotto una catasta di mobili, rotolano da una rupe, rinchiusi in un baule.

Gli eroi del cinematografo sono capaci delle più sublimi passioni e dei più grandi lampi di genio. Regalano somme enormi ad un orfano raccolto sulla via, riconoscono un uomo dopo quarant'anni, in un istante, anche sotto i più strani travestimenti; indovinano, da un gesto, un delitto premeditato e architettato con mille arti e mille tranelli; hanno un'intuizione soprannaturale, svelano i misteri più occulti con una facilità meravigliosa, perdonano i tradimenti più infami, compiono le vendette più atroci con riso beffardo, sacrificano i loro affetti e la loro vita per un altruismo che rimarrà sempre un'ideale.

Insomma, al cinematografo si vive un'altra vita, una vita di pianto, di gaudio, di sogno: si vive nei castelli antichi, fra le ricchezze, le feste, i divertimenti, fra il lusso delle pariglie e delle automobili, in mezzo ad una profusione di fiori, di gioielli, in mezzo allo sfoggio degli abiti più eleganti e più moderni; si vive nella miseria più nera, nei bassifondi più infimi, fra gli esseri più abietti della società, coperti di cenci, affamati, pieni di miserie morali; Si cade così nella illogicità più compassionevoli, nell'artificiosità più ridicola, fondata sugli avvenimenti casuali combinati con tutta l'arte possibile; si passa da un'esagerazione all'altra, si toccano sempre gli estremi senza fare una tappa nel punto mediano.

La scena sarebbe troppo naturale e allora, per quale ragione si spenderebbero tempo e quattrini, per vedere al cinematografo quello che si può osservare di continuo, tutti i giorni, in qualsiasi luogo? I proprietari dei cinematografi potrebbero chiudere le porte, abbassare le saracinesche e usare l'ambiente come salone di mode, come ritrovo di canzonettiste o come magazzino di granaglie.

Le grandi folle, eccettuati quei pochi d'intelligenza superiore alla media che

partecipano alla nuova forma di spettacolo con entusiasmo, quando le rappresentazioni abbiano pregi considerevoli, non comprendono l'arte vera e pura.

L'esteta guarda, ammirato, un edificio a linee diritte, nitide, armonizzate nella severa semplicità dello stile Romanico, il profano lo guarda con indifferenza, meravigliato che lo si possa trovare bello, e va in estasi dinanzi ad un fabbricato carico di bassorilievi grotteschi, di fregi a linee contorte, di figure a colori accozzati male, di ogni cosa, insomma, che colpisca i sensi e che dia l'idea del lusso e del denaro.

Dite al pubblico profano d'arte che una scena familiare, rappresentata al cinematografo in tutta la sua semplicità e naturalezza è bella, vi riderà in faccia trattandovi da poveri di spirito; riproducete una serie di fatti, senza nessun nesso logico, una serie di avvenimenti e di passioni esagerate, il pubblico applaudirà fragorosamente. Una prima rappresentazione cinematografica assume oggi l'importanza di un avvenimento mondano e deve, necessariamente, per la *réclame* incontrare i gusti della folla, di primo acchito, alle prime battute, come un'operetta nuova.

Il pubblico vuole che si animino figure di uomini e di donne intensamente suggestive, nei drammi a tinte forti; vuole trovare in essi elementi romantici che suscitino, insieme coll'ammirazione, la commozione; la giovinezza che si estingue, l'amore che uccide, la gloria che sfugge; ma all'elemento patetico, sentimentale, si deve unire l'istinto, l'atto brutale; ciò che vi è di più intimo si deve rivestire e circondare d'esteriorità nelle molteplici analisi dei quadri, in tutto lo svolgimento del dramma che, nell'arredo, nell'effetto di luce, nel colore, nell'atteggiamento dei protagonisti, cade oltre la realtà.

E i lavori che più assecondano le tendenze del pubblico, che più armonizzano co' suoi gusti, che trascinano la folla e strappano l'applauso, sono quelli di Henry Bataille che ha trovato una valida e insuperabile interprete in Lyda Borelli<sup>2</sup>.

### *Parte III*

#### *Il cinematografo per la coltura dell'intelletto*

Perché si conducono i bambini e i fanciulli al cinematografo, indifferentemente, senza informarsi del soggetto dello spettacolo? Perché, in certi giorni, nelle sale, si vede un numero rilevante di testine irrequiete che formano la disperazione delle mamme e delle bambinaie, e che danno all'ambiente una nota di gaiezza e di riso?

Perché la madre vuol divertirsi e trascina con sé i figliuoli, non sapendo a chi affidarli, perché i bambini stessi si divertono e perché (anche se la scena è un po' scollacciata) i bambini non capiscono nulla. Ecco le ragioni per cui, spesso, si vedono irrompere nelle sale cinematografiche signore seguite da un codazzo

<sup>2</sup> [Lyda Borelli tra il 1914 e il 1916 interpreta per il cinema tre adattamenti da altrettanti drammi di Henry Bataille: *La donna nuda* (1914), *La falena* (1915) e *Marcia nuziale* (1916)].

di bimbi vivaci e chiassosi; ecco perché tanti folletti si precipitano, correndo fra le poltrone, urlando di gioia e chiamandosi per nome ad alta voce, come se, dalla scelta del posto, dipendesse qualche grave fatto della loro vita. E quest'ultima ragione addotta dai più, l'ho sentita discutere, sostenere, proclamare, ad alta voce, nei crocchi di conoscenti, anche da qualche persona che gode fama di assennata e che ha la certezza di possedere una discreta intelligenza.

Fama usurpata, senza dubbio, perché una persona discretamente colta e intelligente non può commettere un errore così grossolano che urta contro i primi principi del buon senso e della logica.

Il bambino, dunque, non capisce nulla? Allora, quale è la ragione per cui abbiamo tanta infanzia corrotta dai cattivi esempi dei genitori, tanta puerizia precocemente viziosa, squilibrata intellettualmente che scende, grado a grado, la china del pervertimento e della perdizione?

Quale è la ragione per cui sentiamo, con orrore, bocche infantili pronunciare parole oscene all'indirizzo dei compagni, per cui vediamo, con raccapriccio, commettere atti che caratterizzano l'uomo più brutalmente perverso? Se i bambini non capissero nulla, nulla raccoglierebbero e l'innocenza loro non rimarrebbe neppure appannata. Ma i fatti dimostrano il contrario.

I bambini non capiscono né tutto, né nulla: capiscono male.

Questo fatto non dipende (come molti potrebbero credere) dallo sviluppo tardo dell'intelligenza; è un fatto naturale, dovuto al naturale svolgimento graduato delle energie psicologiche dell'individuo.

Il bambino, come organismo che attraversa successivi periodi di formazione in cui le sue forze si nutrono, lavorano e si svolgono, percepisce, associa, ricorda, sintetizza, analizza, immagina, giudica, ragiona. Se le percezioni saranno quindi quantitativamente e qualitativamente proporzionate all'età e, di conseguenza, allo sviluppo psichico, l'associazione si produrrà senza sforzo, ordinatamente, il ricordo sarà fedele, l'idea chiara, il giudizio vero e vero il raziocinio. Contrariamente, a percezioni disordinate, susseguentesi con velocità vertiginosa, corrisponderanno: un'associazione confusa, un ricordo incompleto, un'idea troppo generale, per il succedersi rapido di percezioni che permette di cogliere soltanto le più rilevanti somiglianze fra gli oggetti; seguiranno quindi idee false, giudizi e raziocini pure falsi.

Avremo così una fioritura di errori nella mente del bambino, frutto di un lavoro ch'egli compie in segreto e che fa conoscere, tratto tratto, con qualche frase ambigua e sconclusionata, con qualche domanda imbarazzante che meraviglia le mamme e le bambinaie.

Queste, attonite si domandano: – Come ha potuto capire certe cose, questo bimbo? È proprio intelligente, troppo intelligente per la sua età.

Non è troppo intelligente questo bimbo, né precoce, né tanto meno un piccolo genio: è semplicemente un bambino normale, le cui funzioni psicologiche si compiono con la stessa regolarità di una macchina che si carichi in una data ora e con un dato sistema: cambiate il sistema di carica, acceleratela o ritardatela, intensificatela o diminuitela, e le funzioni subiranno un cambiamento analogo, forse a danno della macchina stessa.

Nel periodo dell'infanzia il bambino riceve e immagazzina le sensazioni e le conseguenti percezioni che coordina poi, nei loro rapporti reciproci e coll'ambiente, durante la fanciullezza e l'adolescenza. Ad un'infanzia trascorsa normalmente, in un ambiente sano, corrisponderanno quindi una fanciullezza ed un'adolescenza normali, nell'esplicazione di tutte le attività.

Ecco perché il cinematografo, colle sue riproduzioni a soggetti tanto diversi e che non sempre rispondono ai principi della logica e della verità, può dare un irrazionale indirizzo alle energie infantili, può dare a queste un'impronta che è fondamento di ulteriore ed importante sviluppo, d'impronte nuove e definitive: ecco perché il cinematografo ha tanta parte nella coltura dell'attenzione, della memoria e dell'immaginazione del bambino e del fanciullo.

Ciò lo dimostra il bimbo stesso col seguire, attonito, immobile, la scena che gli si svolge dinanzi, col ricordare e collo sfalsare le cose vedute, raccontandole ai famigliari o ai compagni.

Non è necessario attirare l'attenzione infantile con mezzi speciali, perché qualunque stimolo di una certa intensità, desta l'attenzione anche nel bimbo di pochi mesi. Lo scopo è quello di dare all'attenzione una certa durata senza produrre stanchezza, sfruttando due principi fondamentali: l'attenzione è prodotta, senza sforzo, dalle varietà degli stimoli, e ne è la causa principale il piacere prodotto da un dato oggetto, sul soggetto.

E il bambino ricorderà facilmente, perché facilmente, occasionalmente, si saranno associate in lui le immagini, non solo nei rapporti di luogo e di tempo, ma in rapporto al loro contenuto; perché l'associazione mentale si sarà così arricchita, mediante il legame fra idee, acquistate nei diversi ambienti in cui il fanciullo vive. Soltanto producendo una razionale associazione mentale, si farà di un bambino e di un fanciullo un essere intellettualmente ben fatto che l'immaginazione non trascina a giudizi e a raziocini falsi e dannosi.

Ormai è storia vecchia, raccontata da molti, quella che ammette, nel bambino, un'immaginazione superiore a quella dell'adulto. L'affermazione si può confutare e contraddire: l'infanzia non possiede l'immaginazione in quantità né maggiore, né minore rispetto all'adulto; la possiede diversa. Si può ammettere soltanto che abbia una espansione maggiore, che abbia il predominio sulle altre forze, perché la ragione, non ancora giunta al suo completo sviluppo, non può trattenerla, disciplinarla, limitarla; si può affermare che abbia una rilevante vivacità, per l'imperfetta conoscenza del mondo esterno che il bambino possiede. Questo mondo esterno, destando in lui la meraviglia e la curiosità, completa la sua ignoranza, col fornirgli innumerevoli particolari sulle persone raffigurate nel quadro, col fargli creare, nel suo pensiero gli eroi più strani, col fargli giudicare, diverso dalla realtà, tutto quello che lo circonda.

Perché il bambino, dopo aver elaborato nella sua mente la scena cinematografica, crede che i fatti siano come egli li vede, che le avventure siano reali, che i personaggi esistano.

Rammento le gesta di Maciste, il gigante amico dei fanciulli e dei deboli, sempre pronto a proteggerli e a difenderli. Lo rammento in mezzo ad un gruppo di malfattori, coi quali lotta e dai quali si libera facilmente, per incon-

trarne subito altri, più accaniti e perversi che gli tendono mille tranelli, dai quali però il gigante esce vittorioso. Si capisce subito che, per quanto la forza muscolare di Maciste sia reale, gran parte della scena è dovuta a mille strane combinazioni che finiscono per essere esagerate. Come far capire ai bambini tutti i trucchi cinematografici?

Allora, dimostrata l'inesistenza del fatto, la scena perde tutta la sua attrattiva, perché il bambino non sa rendersi ragione della sua inverosimiglianza. Ricordo a questo proposito, le parole di un bambino di circa sette anni. Si proiettava una lunga serie di gesta di Protea<sup>3</sup>, la donna poliziotto che, ad un certo punto, per isfuggire agli inseguitori, spicca un volo colla bicicletta sulla quale correva vertiginosamente, raggiungendo la riva opposta del fiume. Il bimbo guardava, ammirato, l'abilità dell'artista e alla madre, che volle spiegargli l'impossibilità dell'accaduto, rispose, meravigliato: – Sicuro è vero: l'ho visto io il salto. Ognuno conviene che si potrà spiccare un volo da una riva all'altra di un fiume con un aeromobile qualunque, non mai con una bicicletta e che l'effetto della scena, riuscitissimo del resto, era dovuto a trucchi che, simulati con arte, danno in tutte le proiezioni cinematografiche, l'illusione della realtà.

Eppure quel bambino rimase convinto di poter volare colla bicicletta, come si vola coll'aeroplano. Non voglio fare la lista di tutte le cinematografie che hanno, per carattere predominante, l'inverosimiglianza, perché non basterebbe un volume e, perché le persone intelligenti sanno perfettamente che le scene proiettate cozzano apertamente colla realtà, ad eccezione di alcune di cui parlerò più tardi.

Molti sorrideranno, senza dubbio, increduli, leggendo la mia affermazione: il cinematografo è un mezzo per rovinare intellettualmente un bambino; non sorrideranno le persone intelligenti a cui preme la sana educazione de' loro figliuoli. Se tutti i genitori considerassero i tristi effetti che uno spettacolo può produrre nell'animo di un bambino e di un fanciullo, sceglierebbero, con maggior cura le scene cinematografiche per il loro figliuolo, o cercherebbero per lui qualche altro divertimento.

È vero: al cinematografo il bambino, il fanciullo, l'adolescente si divertono: lo dimostrano I visetti sorridenti, le meraviglie, le approvazioni, i battimani. Il bambino si diverte perché subisce il fascino della novità; il fanciullo, perché soddisfa il bisogno prepotente di allargare la cerchia delle sue cognizioni e di spiegare tanti perché assillanti; l'adolescente, perché nel succedersi delle varie scene trova modo di appagare, colla visione di spettacoli diversi, le sue tendenze che il sesso e l'ambiente, rinvigoriscono e intensificano.

Ma, ogni occupazione de' nostri figli deve avere uno scopo educativo tanto per l'intelligenza, quanto per il sentimento: anche il divertimento deve mirare a questo scopo, deve essere un mezzo, non un fine e, come tale, deve essere conveniente a questo fine. Ecco dunque il problema: educare divertendo, ado-

<sup>3</sup> [Personaggio femminile interpretato dall'attrice Josette Andriot, protagonista di una lunga serie di film negli anni Dieci, iniziata con *Protéa*, diretto nel 1913 da Victorin-Hippolyte Jasset per la Pathé].



perare il cinematografo come mezzo d'educazione intellettuale e morale, non solo nelle famiglie, ma nella scuola; imitare l'istituzione americana del *Children's Museum*, seguire l'idea dello Spencer e del Wundt ed annettere, ad ogni locale scolastico, un cinematografo, come elemento sussidiario della scuola stessa, perché tutti i bambini, tutti i fanciulli partecipino al divertimento, anche quelli poveri che non possono frequentare una sala pubblica.

Se il cinematografo è considerato, dalle persone competenti, un'importante mezzo di educazione, i poveri non ne devono essere privati. Ma, siccome quest'istituzione, in Italia, per ora, è un ideale d'aggiungere a molti altri, mettiamoci a girare, con pazienza e buona voglia, i cinematografi della nostra città, per scegliere le scene che rispondono al nostro scopo.

Ho parlato di scelta, ma ho sbagliato e, con ragione, si potrebbe ridere del mio ottimismo. Come si può scegliere fra cose che non esistono? Dove sono oggi rappresentate scene educative? In qualche cinematografo, qualche volta, per un puro caso (e l'eccezione non fa regola).

E allora, giacché siamo nel campo dei desideri, giacché viviamo fra gl'ideali, immaginiamo un cinematografo come lo sogna la nostra mente e che appaghi, in tutto, le nostre aspirazioni di educatrici.

Le maestre si affaticano per insegnare ai fanciulli gli usi, i costumi de' vari tempi, i fatti storici, gli elementi di geografia e i fanciulli, da parte loro, si affaticano per imparare e per ritenere. Non sarebbe un mezzo più pratico e più proficuo quello d'illustrare le cognizioni studiate con una riproduzione cinematografica? Non pretenderemo certamente di proiettare la discesa di Napoleone dal Gran San Bernardo o le guerre dell'Indipendenza perché allora il cinematografo non esisteva ed ora le scene non si potrebbero ricostruire, per ragioni d'indole economica. Oltre ai mezzi finanziari, manca ora una moltitudine d'uomini, necessaria per un fatto d'arme, appositamente improvvisato e l'opera di un artista o di un critico che sorvegliasse lo svolgimento della scena, per evitare a questa di cadere nel ridicolo e nel grottesco.

I nostri fanciulli hanno però visto, al cinematografo, gli episodi della guerra Libica, si sono entusiasmati, hanno applaudito freneticamente, hanno imparato la guerra. Vedono ora gli episodii di una guerra più vicina e più terribile e, fra dieci anni, altri fanciulli, ora bimbi di pochi mesi, altri di un'altra generazione, assisteranno alla riproduzione terrificante dell'invasione tedesca nel Belgio, assisteranno alla nostra guerra; alla marcia della nostra fanteria, all'ascensione dei nostri alpini sulle vette coperte di neve e di ghiaccio, agli assalti de' nostri bersaglieri, ai tiri delle nostre artiglierie. E fra dieci, venti anni, la visione di tanti orrori, commessi dai moderni barbari, (*Passano gli Unni*<sup>4</sup>), commoverà e strapperà ancora l'applauso e il *Mio diario di guerra*<sup>5</sup>, *Alla baionetta*<sup>6</sup>, diranno ai fanciulli di allora, quanto sangue è costato un ideale, e anche allora le note della marcia reale si ripercoteranno sotto le volte delle sale e altri cuori palpiteranno,

<sup>4</sup> [*Passano gli Unni*, di Mario Caserini, Films Manipulation Agency, 1916].

<sup>5</sup> [*Il mio diario di guerra*, di Riccardo Tolentino, Latina Ars, 1915].

<sup>6</sup> [*Alla baionetta*], di Eduardo Bencivenga, Polifilm, 1915].



come ora palpitano i nostri, alla vista delle trincee e dei soldati combattenti. Ma, se non possiamo riprodurre le guerre del passato, possiamo riprodurne i personaggi e gli eroi principali.

Descrivete ad un fanciullo la figura di un guerriero e lo ricorderà per qualche giorno; conducetelo in un cinematografo a vedere lo stesso guerriero e lo ricorderà per qualche anno, perché la vista della statura, della corporatura, dell'atteggiamento della persona, dei gesti, sarà un intenso stimolo che manterrà viva l'immagine, esatta l'idea, senza l'aiuto di un eccessivo sforzo mnemonico.

Le cognizioni che più si prestano ad essere impartite mediante il cinematografo, sono le geografiche. In questo campo si può sfruttare l'arte cinematografica, perché i paesaggi da proiettare sono innumerevoli e, col paesaggio, gli uomini, dei diversi paesi, gli edifici, i monumenti, gli animali e le ricchezze vegetali. I viaggi istruiscono mentre divertono: è voce comune. Se i nostri ragazzi non possono viaggiare, diamo loro l'illusione del viaggio in paesi lontani, mediante il cinematografo.

Che vale studiare, sul libro di testo, i caratteri somatici degli Indiani, degli Africani, dei Cinesi, degli Arabi, che vale fare uno sforzo per immaginare un gruppo di case lontane, un tratto di mare sconosciuto, una vegetazione esotica, un animale feroce? Nulla, perché, per il fanciullo, tutto ciò assumerà l'aspetto di una fantasmagoria, ben presto dimenticata. Rammento la cinematografia del Giardino Zoologico di Roma<sup>7</sup>, in cui pareva di vivere: lo spettacolo era di una naturalezza meravigliosa, di una plasticità così perfetta, degna di ammirazione. Alcuni bambini guardavano, attoniti, altri un po' impauriti: i fanciulli chiacchieravano, chiedendo alla mamma mille perché con un interesse così vivo, come se si fossero realmente trovati nel Giardino di fama mondiale.

Ho goduto, al Cinematografo, la vista di una quantità di monumenti e di feste locali, caratteristiche per le acconciature degli abitanti e per gli usi di vita, diversi dai nostri; ma sono giunta fino ad oggi, prima di ammirare tali spettacoli: se avessi potuto ammirarli da fanciulla, avrei imparato allora tante cose che mi sarebbero state proficue.

Oggi si proiettano i paesaggi vari e la vita che li anima, in un intermezzo, tra un soggetto e l'altro, quasi nella tema di annoiare il pubblico; ma non sono soggetti di un intero spettacolo. Eppure sarebbe tanto semplice proiettare oggi una terra emersa in cui spiccassero il disegno delle coste e la montuosità del terreno; domani un tratto di fiume colla vegetazione delle sue rive; poi un tratto di mare, di prateria, un bosco, un gruppo di case, il lavoro dei contadini, gruppi di fanciulli d'altri paesi, un monumento, un edificio. Esistono le fotografie, ma non servono perfettamente allo scopo: ci vuole la vita, la vita che animi la scena e che non si trova, se non nel cinematografo.

Soltanto con questo mezzo e aggiungendo alle proiezioni geografiche,

<sup>7</sup> [Il film ricordato da Buracci è quasi certamente *Il giardino zoologico di Roma* (due serie), prodotto dalla Cines nel 1910].

quelle di qualche fenomeno scientifico si renderà l'insegnamento meno faticoso, lo studio più gradito e si metterà il fanciullo in grado di acquistare, gradatamente cognizioni nuove, chiare, esatte, senza sperpero di energia intellettuale.

#### *Parte IV*

##### *Il cinematografo per la coltura degli affetti*

Senza voler dare una completa e definitiva classificazione dei sentimenti, perché sarebbe impossibile ora, per le incomplete conoscenze del sistema nervoso; senza accettare apertamente il pensiero degli studiosi che considerano i sentimenti come puri fatti intellettivi, quello di alcuni che li considerano come fatti del tutto organici; quello di altri che li classificano invece come fenomeni speciali, in parte intellettuali e in parte organici che non si possono raccogliere in un unico tipo<sup>8</sup>, si può accettare l'opinione generale e chiamare sentimenti quei diversi gradi di dolore e di piacere che accompagnano i fatti dell'intelligenza, e ritenere i sentimenti fatti soggettivi, variabili di forza, d'intensità, di frequenza, nei diversi individui normali e nello stesso individuo, in rapporto alle sue condizioni fisiologiche, nei vari momenti della sua vita.

Non è mai accaduto, a noi, di provare disgusto ad uno spettacolo che altri applaudeva, o di ricevere un'impressione spiacevole, guardando un oggetto che, qualche tempo prima, avevamo invece ammirato? Senza dubbio, il fatto dell'intelligenza ha lasciato in noi un colorito diverso da quello lasciato in altri, o le nostre condizioni fisiologiche, disturbate nella loro armonica attività, hanno modificato il tono di quel fatto.

Così accade nella psiche del bambino e del fanciullo: da qui la necessità di mettere, tanto l'uno che l'altro, nelle condizioni di non ricevere mai, dalla vista di spettacoli diversi, impressioni dolorose che alterino, in qualche modo, il normale sviluppo del sentimento.

Qual è l'elemento affettivo nelle nostre riproduzioni cinematografiche? La compassione, spinta fino alla pietà e il raccapriccio, spinto fino all'orrore. Gli esecutori delle pellicole, pare si siano accordati per commuovere il pubblico con una serie di vittime, tiranneggiate e calpestate dalla prepotenza di un oppressore, o per spaventarlo, colla visione di scene terrificanti che, nelle diverse fasi dello spettacolo, si succedono ininterrottamente come una ricca collezione di atrocità.

Non i sentimenti, animano i personaggi, ma le passioni che ipertrofizzano la vita affettiva: la cupidigia più insaziabile, nutrita di rapine e di furti audaci; la gelosia più feroce assetata di vendetta e di sangue; l'odio implacabile per un avversario più fortunato; l'amore insensato che fa compiere delitti, per conquistare ricchezze e gloria, che perseguita una creatura debole e indifesa, per farne una preda.

<sup>8</sup> [Frédéric] Rauh, *De la méthode dans la psychologie des sentiments*, Alcan, Paris, 1889.

E il tiranno e la vittima che lottano, danno, al dramma il carattere predominante e sono oggetto di lode e di biasimo, di compassione e di raccapriccio, di pietà e di terrore, da parte del pubblico infantile e puerile che sente di amare chi è oppresso e di odiare chi opprime.

Viene spontanea, una domanda. Allo scopo educativo, rispondono meglio le scene pietose in cui siano evidenti le miserie di tanti poveri esseri, perseguitati dalla sorte e dagli uomini, oppure le scene che svelino le perfidie umane e ne mostrino la meritata punizione? Non si può fare una scelta netta e decisiva fra i due soggetti, perché entrambi hanno pregi e difetti.

Le prime, se concorrono a rendere il fanciullo altruista col disporre l'animo suo al compianto, all'amore per i poveri derelitti, al desiderio di vederli contenti, svelano troppe miserie e troppi dolori che danno, al piccolo spettatore, la conoscenza troppo precoce, di tante sciagure.

Purtroppo la vita è piena di brutture e di miserie e, per tutti giunge il momento, in cui il dolore più crudo, ci afferra e ci annienta. Lasciamo che il fanciullo goda quel po' di gioia che c'è nel mondo, lasciamo pure che creda grande la gioia e piccolo il dolore, perché avrà, in seguito, tante occasioni di conoscere e di capire il male.

Le scene terrificanti sono da scartare perché, colla perturbazione del sistema nervoso, prodotta da impressioni spiacevoli, si corre il rischio, qualche volta, di ottenere un effetto contrario a quello desiderato. Il fanciullo, invece di odiare un protagonista feroce e di disapprovarne le azioni, gradatamente finisce per ammirarlo come un forte e per crearsene un ideale d'eroe.

A questo proposito, ricordo una cinematografia – *L'idolo bianco*<sup>9</sup> – interpretato dalla Camagni e dal Gracci, in cui si vedono i preparativi per un supplizio orrendo, presso una tribù dell'India. Lo spettacolo ha destato in me tanto raccapriccio, che mi sono meravigliata come si permetta di riprodurre simili scene e di farvi assistere tanti fanciulli.

Altro ricordo. La scena si svolgeva su di una strada, costeggiante il mare, percorsa da un'automobile montata da cinque persone che cercavano di porre in salvo una cassetta di valori. Un uomo sopraggiunge di corsa, inseguendo, con un'altra automobile, i fuggitivi, investe il primo veicolo: il cozzo è formidabile: i cinque uomini sono lanciati lontano, chi sfracellati, chi feriti e il ladro fugge sulla macchina, a tutta velocità, portando con sé il tesoro rubato.

Una vocina esprime il giudizio sull'accaduto: – Che bravo! Che bel colpo! – Mi volgo: un fanciullo, di circa nove anni, ammira l'audacia di un farabutto.

Queste scene a trama così complessa, hanno, generalmente, un fine morale: i prepotenti sono schiacciati, i delinquenti arrestati, i perfidi puniti come meritano. Qualche volta, il protagonista, dopo aver commesso mille atrocità, si pente, si ravvede e finisce i suoi giorni, onestamente, come un galantuomo qualunque. Così accade nel dramma: *Il testamento del cercatore d'oro*<sup>10</sup>. Il figlio del cercatore, Frantz, giovane scapestrato che, l'invidia per il fratello

<sup>9</sup> [*L'idolo bianco*, di Guglielmo Zorzi, Milano Film, 1915].

<sup>10</sup> [*Il testamento del cercatore d'oro*, Savoia Film, 1915].

adottivo, aveva spinto quasi al delitto, diventa onesto e alacre lavoratore, dopo aver provato i disagi della vita.

Ma se la fine del dramma ha uno scopo morale, l'intreccio generale non risponde ai fini educativi, da noi ideati. La massima machiavellica "il fine giustifica i mezzi", si adatterà alla vita politica, ma non è conveniente all'educazione: i bimbi e i fanciulli rileveranno, di un dramma, le scene più salienti, non mai la fine morale che perciò diventa inutile.

Lasciando da parte il sentimento intellettuale, che ha per oggetto quanto è utile, piacevole, ignoto e di cui ho parlato nel precedente capitolo, veniamo a trattare gli altri sentimenti, ai quali il cinematografo può dare indirizzo e sviluppo. Bisogna mettere il bambino e il fanciullo in grado di giudicare gli atti propri e quelli altrui; bisogna quindi mostrar loro quali atti essi possono compiere e quali gli altri. Senza questa esatta conoscenza, i nostri figliuoli non acquisteranno il sentimento morale.

(Quale effetto si otterrà se faremo assistere un bambino a scene che, invece di dare la conoscenza del dovere, concorrono enormemente a distruggerla?).

Diamo uno sguardo ai programmi cinematografici.

Non c'è soggetto che non finisca con un assassinio, con una pazzia o con un suicidio. Basti ricordare *Il fuoco* di Piero Fosco, interpretato da Febo Mari e da Pina Menichelli<sup>11</sup>, prima vietato dalla censura e poi riprodotto, come opera d'arte, in cui è messa in luce tutta la perfidia di una donna che scherza cinicamente con un sentimento, fino a produrre la pazzia nel protagonista del dramma.

Si ricordi la *Falena* di Henry Bataille in cui l'amore deluso, conduce Thea de Marliew al più romantico suicidio.

L'opera d'arte è indipendente dalla moralità, ne convengo; ciò lo possono capire le menti colte, capaci di giustamente analizzare; ma se vogliamo fare, dell'opera d'arte, un mezzo educativo, non dobbiamo mai ricorrere alla visione reale del pervertimento e dell'immoralità.

*Un fanciullo, orfano e povero, è raccolto da una famiglia che lo alleva e gli dà un mestiere. Il fanciullo, fatto uomo, si mostra riconoscente, coll'amare e col soccorrere i suoi genitori adottivi, nella loro vecchiaia.*

*Un padre di famiglia, lavora alteramente per i suoi figli. È uomo onesto; una sera, tornando dal lavoro, trova un portafoglio smarrito e lo rende a chi appartiene.*

*Un ragazzetto vede alcuni monelli che deridono un povero vecchio; lo difende e lo accompagna, per un tratto di strada, sorreggendolo.*

*Un fanciullo negligente è bocciato agli esami e deve subire lo smacco di ripetere la classe. Assiste alle lacrime della mamma, al broncio del padre e, pentito, si mette a studiare e diventa il migliore fra i compagni.*

*La guerra chiama il babbo sotto le armi: il babbo parte e lascia i figli bisognosi di aiuto; ma parte contento, inneggiando alla grandezza della patria, fiducioso che, qualche persona buona, provvederà a' suoi figli.*

<sup>11</sup> [*Il fuoco*, di Piero Fosco (Giovanni Pastrone), Itala Film, 1915].

Ecco, in breve, qualche trama che potrebbe servire come soggetto di scene cinematografiche, scene semplici, chiare, comprensibili, tratte dalla vita onesta, dagli ambienti famigliari al fanciullo. Queste scene, atte a coltivare il sentimento morale, si possono unire ad un elemento che, secondo alcuni psicologi è un fattore della moralità: il bello. La Formiggini Santamaria asserisce che «il sentimento estetico è un valido aiuto per la moralità: chi vive molto nelle regioni del bello, non scende facilmente in quelle del volgare, dell'immorale: chi ha sentimento estetico rifugge dal male, anche perché il male è brutto»<sup>12</sup>.

Come, dunque educeremo il sentimento estetico? Conducendo forse i fanciulli in tutte le gallerie artistiche, in tutti i musei ad ammirare i quadri de' più celebri pittori? No, perché il bambino non è un esteta, come non è esteta il popolo ignorante: l'opinione di Leone Tolstoi si può contraddire. Non si può chiamare sentimento estetico il fatto per cui il bimbo sceglie, fra i diversi oggetti colorati, quello di colore vivace ed appariscente: non è che la sua attenzione attirata dalla intensità di uno stimolo. C'è in lui una disposizione ad acquistare il sentimento estetico; c'è in lui uno stato molto rudimentale del sentimento, come quello dei selvaggi, manifestato con ornamenti bizzarri a colori vivaci e ancor più bizzarramente accoppiati.

Il bambino, lasciato a sé, non saprà mai disporre, con arte, un mazzo di fiori in un'anfora, non saprà scegliere le incisioni più belle, non saprà ammirare l'opera di un pittore o di uno scultore. Il bambino e il fanciullo non capiscono l'arte nei quadri dei pittori, perché non sanno analizzare un viso di Madonna o le forme di una Dea. È quindi inutile annoiarli, per ore intere, nelle sale d'esposizione, davanti alle opere d'arte. Occorrono per lo scopo, scene che si svolgono con naturalezza, armoniche nell'insieme, perché il fanciullo possa cogliere quest'insieme, comprenderlo e trovare il bello, in quest'armonia di forme e di colori. E il mezzo migliore per tale fine è quello di presentare la natura, sotto i suoi vari aspetti.

Servono, per l'educazione estetica, anche le collezioni di fotografie, raccomandate dagli Herbartiani in Germania, ma sono sempre inferiori alle scene cinematografiche, perché nel cinematografo, come già ho detto, la natura è animata dalla vita che ne accresce la bellezza e il fascino.

Non è necessario riprodurre paesaggi stranieri; questi sono bellissimi, non lo nego, ma sono pure bellissimi i nostri. In Italia la natura è così bella che basta, da sola, al nostro scopo; può originare un numero straordinario di scene, sempre varie e sempre ammirabili. Ma oggi l'arte cinematografica si occupa di altri soggetti d'attualità: la guerra.

Queste scene, per quanto qualche volta esagerate e artificiose, riescono sempre ad entusiasmare sinceramente il pubblico e, soprattutto i fanciulli. Giudicate in generale, sono un buon mezzo per sviluppare e intensificare l'amor di patria.

<sup>12</sup> [Emilia] Formiggini Santamaria, *La psicologia del fanciullo normale e anormale [con speciale riguardo alla educazione. Seconda edizione ridotta per le scuole]*, Formiggini, Genova, 1912, p. 270.

Ricordo la scena finale della *Gorgona* di Sem Benelli: La Vergine Pisana, accasciata dal dolore per la morte di Lamberto, sorretta dal vecchio Marcello, trova la forza di andare incontro ai vincitori, portando la lampada votiva accesa. La patria esige dalla vergine un tale sacrificio.

La scena bellissima nell'effetto, non è colta dal fanciullo perché non è molto evidente. L'amore di patria invece esploderà in applausi davanti ad una scena guerresca in cui emerge il sacrificio della vita, l'audacia del soldato che si spinge sotto le trincee nemiche, sotto i reticolati per tagliarli, che guida il plotone all'assalto, noncurante di sé. Certe finezze bisogna trascurarle, perché richiedono un lavoro di analisi troppo minuto che il fanciullo non può compiere.

Oggi i soggetti patriottici sono innumerevoli; un piccolo elemento reale è rivestito di fantasia, in modo che lo spettacolo non raggiunge mai il vero scopo. Si ammirano scene in cui si vilipende un uomo solo, perché di nazione nemica. Ciò non è affatto morale perché l'amore di patria deve essere disgiunto dall'odio. Per amare noi stessi, non è necessario odiare gli altri e sfogare la nostra rabbia e la nostra animosità contro un uomo solo che, per caso, è caduto nelle nostre mani. Un individuo non è personalmente responsabile degli atti compiuti collettivamente dalla folla: si deve aver pietà anche di un nemico, perché la pietà è come l'arte, non ha patria. Bisogna quindi abolire quelle scene che, coll'entusiasmo patriottico, fomentano negli animi l'odio più cupo. Già troppo odio c'è oggi ne' cuori (odio nato dalle violenze e dai soprusi sopportati in passato, ne convengo); è inutile però nutrirlo, per renderlo più vigoroso.

I nostri fanciulli, che saranno la generazione di domani, devono imparare che non si estingue l'odio con l'odio, che non si lava il sangue nel sangue, e che la guerra, necessità di popoli che ancora risentono della barbarie antica, non deve spegnere in noi la compassione e la pietà. Capisco che oggi le mie parole suonano discordi colle presenti vicende politiche; ma io tratto l'argomento come educatrice e, come tale, devo fare astrazione da tutto ciò che non risponde alle leggi della più pura e della più alta moralità.

L'imitazione può considerarsi un mezzo di educazione morale e, come fattore dell'imitazione, servono le scene cinematografiche. Il bambino ha una forte tendenza all'imitazione che lo porta a sostituirsi agli altri esseri, a gioire delle loro gioie, a soffrire delle loro sofferenze. Ciò accade anche in noi, poiché l'imitazione ci porta a identificarci con altri, fino a perdere, talvolta, la coscienza del nostro io<sup>13</sup>. Il Baldwin<sup>14</sup> racconta che una sua bimba di ventidue settimane piangeva davanti ad un'incisione che rappresentava un uomo coi piedi imprigionati in una gogna, piangente. Una bambina di quattro anni, al cinematografo (racconta la Formiggini Santamaria) alla vista di un soldato che doveva essere decapitato, piangeva direttamente, non per timore o paura, ma pensando al dolore che doveva provare quell'infelice<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> [Félix] Thomas, *L'éducation des sentiments*, Alcan, Paris, 1902, p. 182.

<sup>14</sup> [James Mark] Baldwin, *Le développement mental [chez l'enfant et dans la race]*, Alcan, Paris, 1897, p. 124.

<sup>15</sup> [Emilia] Formiggini Santamaria, *La psicologia del fanciullo normale e anormale*, cit., p. 233.



Questi esempi d'imitazione delle espressioni e d'imitazione per simpatia, provano l'attitudine infantile ad imitare. Però il bambino imita più facilmente ciò che è lieto, la sua simpatia si rivolge generalmente più alla gioia che alla tristezza, perché il piacere si adatta meglio alla sua natura. In lui le impressioni dolorose sono fugaci e lasciano una pallida traccia. La stessa cosa non avviene per il fanciullo e per l'adolescente; le impressioni di dolore possono portare nel loro animo conseguenze dannose.

Il fanciullo imita, perché può così appagare, in parte, un desiderio, perché egli vuol godere qualche cosa di quello che, per lui, ha il pregio della novità, di quello che gli è proibito dall'età e dalle condizioni famigliari e sociali. E così, dal semplice desiderio di partecipare ad un concorso ippico, giunge alla bramosia di gustare una parte di quelle passioni depravate che, tanto spesso, sono il cardine di un dramma cinematografico. Occorre perciò scegliere bene i modelli: cosa che oggi il cinematografo, come ho già detto, permette molto limitatamente.

L'arte moderna ha ideato le riproduzioni di scene in cui vive e agisce un fanciullo e che contengono, oltre allo scopo ricreativo, tutti gli elementi di una sana educazione morale. Intendo parlare delle cinematografie tratte dal *Cuore* di Edmondo De Amicis.

## Parte V

### *Bimbi e fanciulli artisti del Cinematografo*

Le grandi case cinematografiche non si contendono soltanto Francesca Bertini, Lyda Borelli, Leda Gys, queste tre artiste che hanno arricchito colla loro abilità e il loro fascino le scene più romantiche e più tragiche. Le case cinematografiche si contendono ora un artista, un piccolo artista che ha il fisico di un fanciullo, l'entusiasmo di un adolescente, l'energia di un uomo, Ermanno Roveri.

Chi è Ermanno Roveri? È un fanciullo di tredici anni circa, di statura regolare, snello, ricciuto, dalla fisionomia espressiva e dagli occhioni pieni di mistero e di fascino che assumono, ne' vari momenti, espressioni diverse e indefinibili.

È un essere pieno di energia, dotato di una intelligenza precoce che gli permette facilmente, di fondere la sua piccola personalità con quella di altri fanciulli, diversi da lui per abitudini e per indole.

La scelta non poteva essere più felice, perché egli incarna, perfettamente, il tipo del fanciullo descritto dal De Amicis, ne' suoi racconti mensili: la piccola Vedetta, Ferruccio, Mario, il piccolo scrivano fiorentino, Marco, non potrebbero avere più vita di quella che sa dare Ermanno Roveri.

I nostri fanciulli leggono, con piacere e con emozione, i racconti del *Cuore*; ma, con maggior piacere e con maggior emozione, assistono alla proiezione delle scene descritte. Questo l'ho, più volte, osservato al cinematografo, dove ho raccolto le meraviglie, i commenti, i giudizi dei piccoli spettatori. Che entusiasmo nel pubblico piccino, quando la piccola Vedetta cade, dando la sua vita per la Lombardia, quando Ferruccio si getta sulla nonna inferma e la salva, col sacri-



ficio di sé; quando il piccolo scrivano s'alza, ogni notte, cautamente, per accelerare il lavoro del padre, dal quale sopporta le sgridate e i rimbrotti. Che parole di pietà e di ammirazione in quelle bocche puerili, alla vista di Marco, sfinito dalla fatica, e pur coraggioso che cerca la madre, allo spettacolo del Naufragio e del piccolo Mario, sommerso dalle onde fra cui scompare a poco, a poco, levando in alto la mano, per salutare la piccola compagna ch'egli ha salvata.

Leggono, i fanciulli, i racconti del *Cuore*, ma per loro sono sempre racconti; null'altro: la scena ch'essi si rappresentano, non risponde mai al racconto; è sfalsata. Ma, al cinematografo, non è più il racconto soltanto; il fatto accade e si svolge sotto i loro occhi, in tutta la sua realtà; il protagonista esiste, lo vedono; è un fanciullo piccolo come loro, ma più forte, più coraggioso, più buono, capace di azioni grandi. È un fanciullo capace di percorrere tante miglia, co' piedi sanguinanti, tra boschi e praterie, sotto il sole e la pioggia; lo vedono camminare, cadere, rialzarsi, riprendere il cammino, sempre colla stessa speranza nel cuore. È un fanciullo chiassone, vivace, fannullone, ma buono; i ladri vogliono colpire la nonna e il ragazzo muore per salvarla.

Se la cinematografia ha il pregio di rendere evidenti, reali, ricche, suggestive le scene, come il teatro stesso, qualche volta non lo può e, se i racconti del *Cuore* rispondono, in tutto, allo scopo educativo morale, nulla di più educativo e di più morale delle proiezioni tolte dall'opera del De Amicis.

Oltre ai sentimenti gentili, allo spirito di abnegazione e di sacrificio che anima i protagonisti di questi racconti, c'è un altro vantaggio: l'artista che li rappresenta è un fanciullo. Questo, oltre a dare maggior evidenza e maggior colorito alla scena, esercita sull'animo dei piccoli spettatori, una più grande attrattiva: se un fanciullo è capace di tali azioni, anch'essi lo possono essere e l'imitazione riceverà così un impulso maggiore e verrà guidata verso il bene, perché le scene non contengono che buoni e sani elementi d'educazione.

I racconti del De Amicis, sono proiettati con accorto fine artistico; il semplice fatto è coronato dalla natura bellissima che si presenta in paesaggi vari, illuminati da effetti di luce strani, da bagliori rossastri di tramonto, da guizzi argentei di luna, da luccicori di stelle in un cielo sereno, da lampi luminosi fra le nubi oscure. La natura sfugge nella lettura del racconto: i fanciulli non saprebbero mai raffigurarsi i luoghi che Marco attraversa, come sono in realtà. Forse immaginerebbero qualche foresta intricata, risuonante di ruggiti di fiere, o qualche prateria infestata da briganti crudeli, sanguinari. La rappresentazione reale e verosimile dell'ambiente non è da trascurarsi, come alcuni potrebbero credere; l'ambiente, coordinandosi cogli elementi del fatto stesso, serve a dare risalto alle figure, a queste maggior apparenza di realtà e a produrre, più facilmente un'associazione mentale, ordinata e chiara; mentre la discordanza fra l'ambiente e il fatto, concorre, non solo, a dare apparenza d'inverosimiglianza al fatto stesso, ma a produrre confusione nelle idee.

A questo proposito ricordo altre scene, interpretate da bambini, caratterizzate dalla più grave illogicità. Cinessino<sup>16</sup>, un bimbo di cinque anni, ric-

<sup>16</sup> [Pseudonimo dell'attore bambino Eraldo Giunchi].

ciutello e paffuto, intelligente e birichino, è un artista precoce che ha debolezze di bimbo e risoluzioni virili. Suscita l'ilarità, vedendolo sgambettare, impacciato nei pantaloncini lunghi e nelle scarpette adorne di un fiocco di seta. Eppure, Cinessino fa da cicerone ai signori inglesi che visitano Roma, sa il nome dei monumenti e le loro notizie storiche ch'egli ripete, inesatte, agli ascoltatori meravigliati. Eppure Cinessino, per quanto piccolo, comanda agli uomini fatti che s'inchinano davanti alla poltrona, su cui sta rannicchiato, dirige la sua azienda d'informazioni e tutti i potenti della terra, nel giorno di Pasqua, si recano da lui, a rendergli omaggio e a portargli ricchi doni.

Il bimbo, sotto il nome di Pallottolino<sup>17</sup>, fugge dal suo letto, durante la notte, e guida le guardie alla scoperta dei contrabbandieri che costeggiano la Riviera, con le barche cariche di tabacco.

L'inverosimiglianza di queste scene, è ovvia: nulla vi è d'educativo, tranne l'interesse che suscitano nei bambini. Ma l'interesse suscitato dalla novità e dalla originalità degli oggetti, non basta; bisogna che gli oggetti siano convenienti al fine che ci proponiamo e allora l'interesse converrà pure allo stesso fine. Mi pare di udire qualcuno che mi accusa di esagerazione e di pedanteria. Se non le parole, lo dicono i fatti: i cinematografi sono popolati da bimbi e fanciulli, di continuo, anche quando la rappresentazione presenta caratteri di equivoca moralità.

Condurre un bambino nei luoghi non adatti per lui, non equivale forse a ridere delle idee degli educatori o a credersi superiori agli stessi suggerimenti di chi conosce, molte volte più delle mamme, la psiche infantile?

Ma, ai nostri bimbi è riservato un avvenire migliore in fatto di passatempi e cinematografie.

Passata la bufera che ora ci travolge, raggiunti gli ideali di gloria e di grandezza, ritornata la serenità e la pace negli animi, le menti elevate, potranno occuparsi meglio dell'educazione e della scelta de' suoi mezzi. E i nostri fanciulli, che mettono il broncio quando la mamma non acconsente ad entrare in un cinematografo dove i cartelloni esposti promettono una lunga serie di gesta eroiche, se potessero capire la bellezza e l'utilità del cinematografo ideato dagli educatori, ringrazierebbero e amerebbero chi lavora per il loro divertimento e il loro bene.

Estratti da: Angelina Buracci, *Cinematografo educativo*, Tipografia Sociale di Carlo Sironi, Milano, 1916.

<sup>17</sup> [Traduzione italiana di Bout-de-Zan, pseudonimo del piccolo comico francese René Poyen].

Vincenzo Fornaro

*Il cinematografo nelle scuole.  
Parla il ministro della P.I.*

(1916)

Il passo coraggioso compiuto dalla Francia proprio in questi giorni e l'audace iniziativa del Ministro Painlevé<sup>1</sup> hanno definitivamente posta sul tappeto, anche presso di noi, la questione dell'introduzione del cinematografo nelle scuole, come mezzo didattico. Da qualche anno, con ondeggiamenti vari, in riviste professionali, con conferenze, con voti al Ministro della P.I. molti cultori di pedagogia ne hanno proposto l'istituzione, ma fino ad oggi nessun decisivo provvedimento è stato adottato, pur consentendo all'importanza grandissima del nuovo mezzo di educazione, e solo s'è lasciato che qua e là, per l'Italia, l'iniziativa individuale provvedesse alla meno peggio, e qualche volta di tasca propria.

Non per ignavia, tutto ciò, ma – per confessarlo lealmente – per mancanza di mezzi.

Nell'attuale preparazione per una più completa maturità della nostra nazione, nei nuovi destini, è inevitabile che alla scuola, matrice di caratteri di volontà, di energie, *adesso* occorra porgere il massimo degli aiuti. Se sacrifici occorrono, ben volentieri il paese li vedrà impiegati a vantaggio dei suoi figli.

Le questioni dello svecchiamento dei programmi, della agilità e praticità dell'educazione sono state risolte: non pare che connessa ad esse vada anche l'adozione delle proiezioni cinematografiche come efficace strumento [sic] di cultura?

V'è a capo della nostra Pubblica Istruzione un uomo che dalla terra meridionale ha portato la fertilità e la genialità – eminente uomo che alla scuola ed alla risoluzione dei problemi ad essa inerenti s'è dedicato con tenacia veramente degna della nobile causa.

S. E. Grippo<sup>2</sup> ha avuto, fin dalla sua assunzione al Dicastero di Piazza della Minerva, una meta, un'ambizione che altamente onora la sua intelligenza ed il suo cuore: quella di lasciare un'orma incancellabile della sua azione

<sup>1</sup> [Quasi certamente Fornaro si riferisce qui all'istituzione, decretata il 23 marzo 1916 dal governo francese su proposta del ministro dell'istruzione pubblica Paul Painlevé (1863-1933), di una commissione extra-parlamentare deputata a occuparsi della diffusione del cinema nell'insegnamento].

<sup>2</sup> [Pasquale Grippo (1845-1933), Ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia nel Governo Salandra II (dal 5 novembre 1914 al 18 giugno 1916)].

di ministro, mediante provvedimenti che portino la scuola a quell'altezza che il progresso e le esigenze dei tempi richiedono.

A lui naturalmente, fa capo la speranza che l'adozione del cinematografo nelle scuole diventi un fatto compiuto, e perciò a lui mi son rivolto per conoscerne in proposito il pensiero.

*È superfluo dire – m'ha detto il Ministro – che io sono convinto della grande, grandissima utilità che apporterebbero le proiezioni cinematografiche nelle scuole popolari, fornendo un grandissimo aiuto allo insegnamento in tutto il periodo della istruzione primaria e nelle scuole medie. Però, per giungere alla obbligatorietà, bisogna ben ponderare ogni cosa, perché vi sono ben più gravi questioni che assorbono lo studio dei diversi Dicasteri.*

Anche la Francia ha grosse questioni, e non soltanto scolastiche, da risolvere, eppure, sebbene dopo un lungo dibattito, dopo una polemica di circa due anni, è sulla via di risolvere il problema dell'impianto del cinematografo nella scuola. L'idea è sbocciata, e presto se ne vedranno i frutti.

*Ecco: v'è un errore di valutazione: l'idea non è francese, è nostra. L'ispettore della Pubblica Istruzione in Francia signor Petit<sup>3</sup>, venuto in Italia per partecipare al convegno della cultura popolare<sup>4</sup>, s'impressionò dei primi accenni verificatisi fra noi per l'ausilio del cinematografo alla cultura dei bambini col farli partecipare agli spettacoli cinematografici e, su analogo rapporto, il Ministro della Pubblica Istruzione della Repubblica ha costituita una commissione<sup>5</sup> di quanti ha creduto competenti a studiare il problema della adozione obbligatoria del cinematografo, con protezioni educative ed istruttive nelle scuole e specialmente in quelle popolari.*

*Io già aiuto, per quanto lo permettono le forze finanziarie del mio Dicastero, la iniziativa di far partecipare gli alunni delle scuole popolari di Roma agli spettacoli cinematografici.*

*Vi è nella capitale, la signorina Pons<sup>6</sup>, del regio Istituto Superiore di Magistero femminile, la quale si è con molto amore dedicata a questa nuova branca ausiliaria dello insegnamento.*

*Ripeto a te quello che io ho detto a questa signorina, e che ella giustamente mi ricorda in una istanza per organizzare la visita degli alunni nel prossimo autunno, lo sono convinto che sia necessario vivificare l'istruzione popolare con l'immagine, la quale serve a dare, meglio di qualsiasi insegnamento verbale, la visione reale del mondo esterno e ad attuare nella scuola quel metodo positivo che finora è rimasto un precetto astratto ed una platonica aspirazione dei più grandi educatori. Al conseguimento di questo scopo è strumento prezioso la proiezione fissa o cinematografica; ma è necessario, nella pratica, raggiungere una connessione sempre più intima tra*

<sup>3</sup> [Édouard Petit (1858-1917), ispettore generale della pubblica istruzione, pedagogo, storico e sociologo francese].

<sup>4</sup> [Grippe si riferisce quasi certamente al terzo Convegno Nazionale delle Opere di Educazione Popolare (Roma, 27-29 Febbraio 1916), promosso dall'Unione italiana dell'educazione popolare].

<sup>5</sup> [Vedi nota 1].

<sup>6</sup> [Amilda Pons (1876-1966), educatrice, attivista del primo femminismo italiano, docente universitaria di letteratura francese].

*la scena o l'immagine proiettata ed il programma d'istruzione, rendere sempre più percepibile il contenuto della esposizione cinematografica con brevi illustrazioni verbali. In tal modo si divulga il metodo e si avvia a entrare nella tecnica educativa fino a divenire parte integrante della didattica nella scuola.*

Lo scopo principale dell'intervista era già raggiunto con l'affermazione del Ministro della utilità, anzi della necessità dell'adozione del cinematografo nella scuola, ma avevo da precisare meglio una circostanza importante, cioè l'idea sua sullo *impianto materiale del cinematografo nella scuola*, per cosidire, come suppellettile didattica, che è tanto differente dalla iniziativa di *mandare* gli alunni alla Sala cinematografica, come Sua Eccellenza aveva accennato, ricordando la signorina Pons.

Il simpatico amico Gastone Bellet, segretario particolare del Ministro, secondando il mio desiderio, mi ha mostrata la istanza della signorina Pons

Costei è una entusiasta dell'adozione del cinematografo come metodo educativo nelle scuole popolari. Durante il recente anno scolastico, con un sussidio di 4000 lire, concesso dall'on. Grippo, ha condotto gli alunni di alcune scuole popolari alla Sala delle Terme<sup>7</sup>. Ma, come ella stessa dice, questo nuovo metodo didattico, di grande interesse scientifico, ha appassionato enormemente alunni e professori e quindi si è andata sempre più intensificando la richiesta di ammissione di gruppi scolastici allo spettacolo. Perciò la professoressa Pons propone che per il prossimo autunno funzionino altre due grandi Sale situate in quartieri popolari. In queste tre Sale ella condurrebbe, in due o tre giorni della settimana, quasi tutti gli alunni delle scuole dei rioni popolari di Roma.

Ella osserva:

Il programma delle rappresentazioni quest'anno non ha potuto, per necessità, seguire un criterio tecnico, rigorosamente tecnico, ma ha dovuto trar profitto da quanto mi fu possibile avere gratuitamente dalle ditte cinematografiche, le quali soltanto alle mie preghiere, per lo scopo cui era destinato, fornirono la maggior parte del materiale. Ma occorre fare una selezione ed una coordinazione più tecnicamente rigorosa, e questa è possibile soltanto a condizione che se ne sostenga, almeno in parte, la spesa.

La signorina Pons, quindi tenendo conto del prezzo ridotto dei biglietti al Cinema, del prezzo ridotto dei biglietti dei trams per trasportare gli alunni da punti lontani alle Sale e del lieve concorso alla spesa dello speciale materiale, chiede al Ministro un sussidio di 15mila lire, da spendersi da ottobre prossimo a giugno del venturo anno.

– Il memoriale Pons, ho continuato col Ministro, mi riconferma il vostro convincimento circa la utilità del cinematografo nelle scuole. Ma la mia indagine va oltre questi limiti di invio della scolaresca alla Sala cinematografica e che, del resto, determina un privilegio degli alunni delle scuole popolari di Roma, per l'interessamento lodevolissimo della signorina Pons, da voi così

<sup>7</sup> [La grande Aula Ottagonale delle Terme di Diocleziano era stata destinata, dal novembre 1912, a sala di proiezioni cinematografiche per le scuole, e la sua gestione era stata affidata all'Istituto Nazionale "Minerva"].

benevolmente assecondata. Io non intendo solo accennare a provvedimenti generali, ma mi soffermo alla partecipazione della scolaresca alle rappresentazioni nelle sale cinematografiche, non con eventuali sussidi, ma con somme stanziare *ad hoc* in bilancio e con speciali convenzioni con le ditte per il genere delle proiezioni.

– *E dove vuoi arrivare?*

– Arrivo a questo, semplicemente: alla *obbligatorietà* della proiezione cinematografica nelle scuole, con l'impianto del necessario materiale nelle scuole stesse.

– *E dici: semplicemente! Vedi, io sono sicuro che a questa obbligatorietà si giungerà, ma il problema della applicazione di queste idee è molto complesso e richiede seri studi. Ripeto che questo, però, non è il momento più adatto per tali studi, malgrado che il mio convincimento sia questo: IL CINEMATOGRAFO NELLE SCUOLE – ATTRAVERSO UNA GRANDIOSA E VITTORIOSA MARCIA ASCENSIONALE NELLA VIA DEL PROGRESSO E DELLA SCIENZA – È IL COMPLETAMENTO DEL METODO FROEBELIANO.*

Quando i bambini ebbero dinanzi a loro, sul banco della scuola, l'oggetto tangibile, cominciarono a conoscere e ad apprendere più presto e meglio di quando dovevano fare sforzi di fantasia per rappresentarsi quegli stessi oggetti nella loro mente, a traverso le spiegazioni del maestro. Il successo del metodo froebeliano, è noto, è stata una vittoria enorme nel campo didattico. Ora, i vantaggi che possono ottenersi col cinematografo, sempre nello stesso ordine d'idee, che è base del metodo froebeliano, cioè di far vedere alla scolaresca – naturalmente in altre proporzioni – sono gli stessi.

Parliamo della geografia, della storia e della storia naturale. Capisci che cosa significa far vedere nella loro vita nel loro movimento, le più importanti città, i più lontani paesi, i più belli paesaggi? Che vale qualsiasi descrizione al paragone della rappresentazione vera, palpitante?

E per la storia? La visione di un avvenimento che il più fedelmente possibile si svolga sullo schermo resterà più impresso nella mente del banale racconto. Senza aggiungere che lo studio, in genere, quando sia accompagnato al dilettevole è più efficace; e i giovani che studiano a traverso la proiezione cinematografica innegabilmente si divertono nello stesso tempo.

Infine, per la storia naturale, vi sarebbero da fare delle films di una importanza immensa, mostrando lo svolgimento della vita degli animali e delle piante, dando precise nozioni di tanti fenomeni che s' intuiscono ma non si conoscono da vicino.

Ed il Ministro ha concluso:

Come vedi, non solo il problema mi ha appassionato, ma ne ho scorto tutti i lati che ne faciliterebbero la soluzione. Provvedere ora, come si vorrebbe, è difficile, ma la importanza della cosa e l'avvenire della scuola meritano ogni considerazione, per cui questa non ardita ma logica attuazione dovrà essere al più presto compiuta. E chi può dirti che il funzionamento del cinematografo

*nelle scuole non cominci con la visione ai nostri scolaretti delle città fulgide,  
delle vette immacolate per cui combattono i loro padri, i loro fratelli?*

«L'arte muta. Rassegna della vita cinematografica», Napoli, I, 1, 15 giugno  
1916, pp. 33-35.



Ettore Fabietti

*Cinematografo educatore*

(1917)

La stampa di ogni colore mette in evidenza da tempo il pericolo gravissimo del cinematografo antieducativo. Questo nuovo potentissimo tramite di idee, di nozioni e di sentimenti, abbandonato del tutto agli impulsi della privata speculazione, non conosce altro limite che l'interesse dell'industria: alta frequenza delle sale cinematografiche e intensa produzione delle films. Criterio unico a cui si ispira l'industria del cinematografo è il successo di pubblico e di cassetta. L'industria, per sé, non ha scrupoli di utilità sociale; la produzione, in qualunque campo, non si è mai ispirata a preoccupazione di indole morale. Nessuna Casa produttrice di bevande alcoliche, di mode, di specifici, ecc. si è mai sognata di obbedire a un fine socialmente utile e non ha mai considerato fra i suoi doveri quello di esaminare preventivamente se i suoi prodotti serviranno a istruire, sanare, elevare, oppure avvilire, corrompere o in qualsiasi modo nuocere alla propria clientela. Il capitale è un agente amorale per definizione e quando è in cerca di profitti, per raggiungere il suo scopo, sarebbe capace di avvelenare l'umanità intera, ove non intervenissero provvide leggi repressive a salvaguardare dalle sue insidie la società minacciata.

Non diversamente si comporta il capitale, che è ormai enorme, impiegato nelle industrie cinematografiche. La censura di Stato, com'era facile prevedere, ha servito appena a smussare le forme più sbracate e grossolane, e perciò meno pericolose, della impudicizia. E con ciò si è creduto mettere in salvo la morale. Perché la morale, nel concetto corrente e volgare, è tutta o quasi nella biancheria intima delle signore: se le mutandine non sono troppo succinte e la camicia copre un po' più della metà di un fiorente corpo femminile, la morale è al riparo da ogni offesa. Tutto il resto non conta. Si può insegnare a rubare, a uccidere, a nascondere la refurtiva o la vittima, a sfuggire alla polizia, a farla in barba alla legge; si può circondare il delinquente di una specie di aureola ed elevarlo ai fastigi dell'eroismo; si può erigere, insomma, in ogni cinematografo popolare, una cattedra prodigiosamente eloquente e persuasiva di corruzione e di delinquenza; si può ottenere a questi corsi popolari di pervertimento l'intervento persino dei fanciulli, creando a lato della scuola l'anti-scuola, con mezzi di attrazione infinitamente superiori, con un'efficacia d'insegnamento, con una modernità e perfezione di espedienti didattici mille volte superiori a quelli di cui la scuola dispone.

Siamo arrivati a questo: in una città come Milano, nei primi otto mesi di quest'anno, si ebbero in media 778.968 frequenze mensili ai cinematografi pubblici, non calcolando i militari e i frequentatori dei cinematografi popolari che pagano non più di 10 centesimi, e che sono moltissimi, come si può facilmente arguire dal fatto che militari e ragazzi sono ammessi in quasi tutti i cinematografi pagando soltanto la metà del biglietto d'ingresso. Ad ogni modo, circa 26 mila e forse 30 mila persone, specialmente adolescenti e fanciulli, affollano giornalmente le sale cinematografiche della città, assistendo a spettacoli che, in generale, si protraggono per oltre un'ora e qualche volta raggiungono anche la durata di due ore. Ma che diciamo 30 mila? Queste cifre sono ricavate dal computo delle marche da bollo prelevate dai conduttori di cinematografi per applicare ai biglietti d'ingresso. Ora si sa che, nei cinematografi popolari in ispecie, un adulto può condur seco un fanciullo con un solo biglietto; che in parecchie sale dei quartieri più eccentrici si elude largamente l'obbligo della marca da bollo; che gli amici, i conoscenti, i vicini, i famigliari del personale entrano gratis. Tuttavia, per non lavorare d'induzioni, atteniamoci pure alla cifra di 30 mila frequenze quotidiane, e per la durata dello spettacolo a una media di un'ora e un quarto. Sono così 37.500 ore di lezione – e che lezione! – che i cinematografi milanesi impartiscono tutti i santi giorni che Dio manda in terra – senza mai un giorno di tregua – a una popolazione in grande prevalenza sprovvista di quei reagenti critici che difendono le persone colte da tutte le suggestioni, anche da quelle del male.

Che cosa sono mai, di fronte a queste centinaia di cattedre, che hanno invaso ogni quartiere della città, e irradiano il loro incessante insegnamento, fin sulla pubblica strada col clamore dei loro manifesti multicolori, e si fanno capire anche da gli analfabeti; che cosa sono mai le venti o trenta piccole e povere sezioni rionali dell'Università Popolare, dove si spezza modestamente il così detto pane della scienza, per due ore settimanali e durante 6 o al massimo 7 mesi dell'anno, a uditori di 30, 40, 50 persone? Che cosa sono mai le venti Biblioteche Popolari, che pur aprendosi al pubblico per la massima parte quotidianamente, non arrivano a distribuire in media 1500 libri al giorno? Mille cinquecento libri! Ma in un giorno i cinematografi di Milano rappresentano, per intero una storia, che potrebbe essere contenuta in un libro, davanti a 30 mila persone; cioè possono ragguagliarsi a una colossale biblioteca che metta in circolazione 30 mila opere al giorno e riesca a farle leggere per intero da altrettanti lettori; con in più questo: che non tutti capiscono i libri che leggono, mentre tutti capiscono una storia plasticamente rappresentata sullo schermo in immagini luminose.

Insomma, nessun confronto è possibile, come potenza divulgatrice, fra il cinematografo e tutte le altre forme diffusive che si servono della cattedra e del libro. Il solo giornale può competere col cinematografo in questa gara; ma forse i giorni della sua supremazia sono contati, poiché fra l'interpretazione verbale e l'immagine diretta delle cose in movimento, la vittoria non può esser dubbia. Domani, quando i progressi della tecnica avranno ridotto d'assai il costo di produzione delle pellicole e delle macchine da proiettare, si avranno

grandi collezioni circolanti di films, come già si hanno raccolte circolanti di dischi fonografici e come da secoli si hanno pubbliche biblioteche.

Credo che non tutti si diano ragione del valore immenso del cinematografo come strumento divulgatore. Eppure basta loro un piccolo sforzo di riflessione per esserne convinti. Abbiamo visto quanto incomparabilmente più estesa sia l'azione del cinematografo di fronte a quella, pur notevolissima, che svolgono l'Università Popolare e le Biblioteche Popolari in una città come Milano, dove queste due istituzioni fioriscono assai meglio che in ogni altra città d'Italia. Ora, se ai frequentatori dell'Università e delle Biblioteche Popolari si aggiungono anche quelli dei Musei e delle Gallerie d'Arte, delle Biblioteche Braidense e Ambrosiana, del Circolo Filologico e dei teatri, di tutti, insomma, i centri che in qualsiasi modo attendono a educare e istruire la popolazione, escluse le scuole pubbliche, saremo ancora lontani, molto lontani dai 30 mila frequentatori che si addensano giornalmente nelle sale dei cinematografi milanesi. Chi ne dubitasse, metta mano alle statistiche e se ne persuaderà.

Non passerà molto tempo che i fedeli del cinematografo saranno più dei fedeli della messa e delle altre funzioni religiose (se pur non si cercherà di sventare il pericolo introducendo il cinematografo in chiesa, come in qualche caso è già avvenuto).

Ma la superiorità del cinematografo come strumento divulgatore non è tutta nel grande numero delle persone che lo frequentano, numero che pure aumenta di anno in anno in proporzioni inaudite (la guerra, co' suoi disagi e le sue levate di uomini, non ha impedito che le frequenze ai cinematografi milanesi aumentassero di 1.288.073 nei primi otto mesi di questo anno in confronto allo stesso periodo del 1916). Quel che insegna, il cinematografo lo insegna meglio di quasi tutti gli altri mezzi e strumenti di coltura da noi ricordati. Prendiamo a termine di raffronto il Museo di Storia Naturale, che a Milano ha grande importanza e possiede collezioni – come l'ornitologica – di fama mondiale. È vero che esso presenta al visitatore l'oggetto reale, mentre il cinematografo non ne proietta che l'immagine; ma quanto più efficace vedere, ad esempio, la rappresentazione di un animale vivo e in moto, in relazione immediata col suo ambiente naturale, che vederlo morto e impagliato in un ambiente che non dice nulla de' suoi costumi e delle sue abitudini di vita!

Il giardino zoologico, per questo rispetto, segna un progresso notevole di fronte al museo, ma non raggiunge ancora l'efficacia didattica della rappresentazione cinematografica. Magnifici esemplari del leone avevo ammirato o impagliati nei musei, o vivi nei gabbioni dei serragli, o in molo nella finta libertà di un giardino zoologico; ma non ho capito che cosa è veramente il leone che quando l'ho visto al cinematografo, in una scena di grandi caccie [sic], levarsi lento dal suo covile e girare l'occhio nelle affocate lontananze del deserto.

Come mezzo rappresentativo, il cinematografo – non sono il primo ad osservarlo – ha possibilità che mancano persino al teatro. Se i suoi personaggi – per il momento – non parlano, l'ampiezza di visione ch'esso presenta è immensa, a confronto di quella che offre il più vasto palcoscenico. L'azione

vi si può svolgere inquadrata in scenari infiniti. Eserciti in marcia, folle in movimento, vulcani in eruzione, città in fiamme, aerei in volo, acque correnti, aperti orizzonti, tutti gli aspetti e i fenomeni più grandiosi della natura e della vita passano sotto ai vostri occhi intenti, dandovi la perfetta illusione del vero; mentre sono esclusi dal teatro, che deve limitarsi a darvene appena un'impressione indiretta, facendoli raccontare o descrivere da qualche personaggio, che dice (fortunato lui!) di averli veduti.

Ho visto rappresentare la *Figlia di Jorio* di Gabriele D'Annunzio in teatro e al cinematografo. Quel poco senso di verità che l'autore ha messo nel dramma, affogandolo in molta letteratura, mi apparve meglio nella riduzione cinematografica. Quivi la maniera e il lenocinio sono sì ancora presenti nella mimica esagerata dei personaggi e nell'inverosimiglianza di alcuni episodi, ma la visione autentica dei luoghi, dove l'autore immaginò che avvenisse l'azione, la riavvicina di alquanto alla realtà, e il dramma riesce a dare qualche brivido.

Eguale effetto mi fecero, in generale, tutte le riduzioni cinematografiche di opere teatrali. Dalla ribalta passando allo schermo, l'azione si arricchisce e si distende, acquistando in evidenza e in verità, cioè in forza di suggestione, che è poi il fine supremo di ogni arte rappresentativa. Anzi, qualche volta il riduttore abusa di questa prerogativa del cinematografo e aggiunge al soggetto episodi che ben poco han da fare coll'argomento, perché il cinematografo gli offre la possibilità di inquadrarli in vaste e grandiose linee di ambiente.

Inversamente, se, passando dal libro allo schermo, l'azione perde qualche episodio, non è già perché manchi al cinematografo il modo di rappresentarlo, qualunque esso sia: il sacrificio, in questo caso, è dovuto esclusivamente alla necessità di non prolungare di troppo lo spettacolo. Altrimenti, non vi sarebbe azione raccontata o descritta in opere letterarie di qualunque mole che non si potesse tradurre per il cinematografo nella sua integrità e completezza.

Diremo, per questo, che il cinematografo, come mezzo rappresentativo e come strumento di volgarizzazione, debba sostituire la cattedra, il libro, il museo, il teatro? Sarebbe assurdo, pensarlo. Affermiamo soltanto che, nel cinematografo, la scienza ci ha arricchiti di un mezzo di rappresentazione non meno importante di quali che possedevamo già, e attissimo ad integrarli tutti.

Come ausilio a intendere e a ritenere ciò che si apprende, la rappresentazione cinematografica segna tale un progresso, di cui si può avere un'idea soltanto confrontandola col mezzo illustrativo fin ora più in uso per accrescere evidenza ai testi: la vignetta.

Non si fa nessun sforzo di fantasia prevedendo che in un prossimo avvenire i libri in cui vi sia dell'azione e specialmente i libri per la gioventù, saranno tutti illustrati al cinematografo; e non ci dovremmo meravigliare se domani leggessimo nei giornali che qualcuna delle grandi biblioteche circolanti degli Stati Uniti ha impiantato un cinematografo nella sua stessa sede per illustrare a' suoi lettori ogni nuovo libro che entra in catalogo. A questo si deve arrivare.

Meravigliarci possiamo e dobbiamo che in Italia ancora non si riesca a introdurre largamente il cinematografo, nell'insegnamento popolare e che i tentativi fatti sinora in questo senso non abbiano avuto esito incoraggiante. È rima-

sto così campo libero e incontrastato al cinematografo antieducativo, che ormai è un'istituzione intangibile e trionfa nel modo e nella misura che tutti sanno.

I bene intenzionati, che credono in teoria al cinematografo educativo e istruttivo, si affrettano però a soggiungere che in pratica, questo non può far concorrenza all'altro, perché – il perché non lo dicono, ma è implicito nel loro ragionamento – l'altro diverte e questo annoia.

Ma è proprio vero, irrimediabilmente vero, che il cinematografo a scopo educativo e didattico è uno strumento di tortura per le mascelle degli spettatori? Lo credano coloro che stimano non si possa educare e istruire senza annoiare; noi no. Il pregiudizio è antico; ed ha corso anche a proposito delle letture così dette amene, opposte alle letture istruttive di chi trova inconciliabili istruzione e diletto, mentre si conciliano tanto bene fra loro, solo che presieda al connubio quella grande pronuba che è l'arte. Giulio Verne ha insegnato geografia, fisica e storia naturale a due generazioni di ragazzi, divertendoli e interessandoli con la narrazione delle più straordinarie avventure terrestri, marinesche ed aeree che fantasia di scrittore potesse immaginare. Camillo Flammarion<sup>1</sup> ha reso popolare, con lo stesso procedimento, la più astrusa delle scienze, l'astronomia; Enrico Fabre<sup>2</sup>, il mondo degli insetti, appassionando i lettori ai casi della loro vita come un grande drammaturgo a una tragedia di anime. L'arte vivifica e letifica le discipline più arcigne e più aride, non esclusa la morale, che molti ritengono la più mortalmente noiosa.

Ciò che è avvenuto nella letteratura di volgarizzazione, può e deve avvenire nel cinematografo popolare. A condizione, s'intende, che rimanga divertente e sappia dissimulare il suo scopo.

Il popolo – questo è certo – quando cerca distrarsi non entra dove sa che vogliono istruirlo o fargli la predica morale. Il cinematografo, può impartirgli nozioni e anche ammonimenti, ma non deve aver l'aria di farlo apposta: gli spettatori non gli perdonerebbero di aver premeditato il colpo. Il successo del cinematografo educativo è tutto qui. Comincerà ad allignare soltanto quando sarà in grado di offrire spettacoli non meno interessanti di quelli offerti dal cinematografo comune.

V'è chi afferma che in grandi centri troverebbe il suo pubblico anche un cinematografo che si proponesse esclusivamente e palesemente scopi didattici o morali. Presso istituti d'insegnamento? Sì. Chi ci va sa di andare a lezione. Ma come trattenimento pubblico, no. I babbi pedanti ci condurrebbero per alcune volte i loro figliuoli, la lega dei buoni costumi lo raccomanderebbe alla gente morigerata, ma ben presto il cinematografo istruttivo e morale dovrebbe chiudersi per mancanza di clientela, come dovette chiudersi a Parigi *Le bon Cinéma*, dovuto all'iniziativa di gente bene intenzionata, che credeva si potesse insegnare la virtù rappresentandola.

<sup>1</sup> [Camille Flammarion (1842-1925), astronomo, editore e divulgatore scientifico francese, autore di più di cinquanta volumi, tra i quali guide divulgative di astronomia e romanzi scientifici anticipatori della fantascienza].

<sup>2</sup> [Jean-Henri Casimir Fabre (1823-1915) naturalista francese, considerato il fondatore dell'entomologia].

Nessuno riuscirà a spogliare il cinematografo popolare del suo requisito essenziale: quello di offrire un'ora di svago alla gente che ha poco tempo e poco danaro da spendere. Chi volesse e potesse privarlo di questo requisito, lo ucciderebbe. Il problema da risolvere è ben diverso: intellettualizzare e moralizzare il cinematografo, conservandogli tutta la sua efficacia di pubblico divertimento.

È ciò possibile? Sì. Anche senza pretendere di rivoluzionare l'industria delle films in base a criteri di una sana propaganda educativa, che ai produttori non può interessare granché, non dev'essere difficile, fra le pellicole che si fabbricano a migliaia e migliaia in tutto il mondo, trovar da allestire spettacoli attraenti e capaci di esercitare qualche benefico influsso nella mente e nell'animo degli spettatori.

Un cinematografo pubblico che nella scelta delle films da rappresentare seguisse questa norma costante, avesse cioè alla direzione un uomo d'intelligenza e di coltura, non un impresario da circo equestre, prenderebbe un posto eminente fra gli altri della città e farebbe la propria fortuna.

La letteratura e la storia sono miniere a cui il cinematografo educativo può attingere inesauribilmente.

Ma finché, ad esempio, si vuol combattere la tubercolosi mostrando al pubblico una serie monotona di quadri in cui appariscono tutti gli stadi della malattia e i mezzi di cura, adottando cioè lo stesso metodo oggettivo che sarebbe magari eccellente per una lezione fatta in classe, non si riuscirà né ad interessare, né a commuovere. Se, invece, intorno allo stesso argomento, un'artista di fine intuito sappia intessere una storia commovente, un intreccio di casi, di persone, di passioni, egli potrà, senza che gli spettatori lo avvertano menomamente, insegnare come il terribile male si contrae, come si cura, come se ne eredita la predisposizione, come si guarisce o come se ne muore, lasciando gli spettatori soddisfatti e persuasi di avere assistito non ad una lezione d'igiene, ma allo svolgimento di un romanzo di grande interesse umano. Lo stesso dicasi per la propaganda contro l'alcoolismo, fatta a mezzo del cinematografo. La solita storia smilza e scheletrica del buon operaio nella casa in ordine, che avendo contratto il terribile vizio dell'ubriachezza, manda la famiglia in rovina e finisce al manicomio o al ricovero di mendicizia, è troppo rudimentale e primitiva per muovere fortemente gli affetti degli spettatori e lasciar traccia di sé. Se, invece, intorno a questo nucleo fondamentale un grande artista come lo Zola costruisce un dramma come *L'Assommoir*, un altro artista coscienzioso lo traduce fedelmente per il cinematografo, senza attenuarne la potenza emotiva e la propaganda contro l'alcoolismo avrà trovato un mezzo impareggiabile di penetrazione fra le masse. E ciò è stato fatto.

Questo esempio definisce, assai bene ciò che noi intendiamo per cinematografo, educativo e istruttivo; e come ci si possa arrivare. Esso prova altresì che un cinematografo siffatto non è necessariamente noioso e che ha tutto quanto occorre per reggere alla concorrenza col cinematografo antieducativo, di cui abbiamo lamentato la prodigiosa diffusione.

Chiedere – come alcuni fanno! – che la legge reprima gli abusi di questo,



è pericoloso. In fatto di limitazioni alla libertà del pensiero e dell'arte, si sa dove si comincia ma non si sa dove si finisce. D'altra parte, si è visto che la censura di Stato, volendo rimaner rispettosa di queste libertà, ha mancato al suo scopo, e sarebbe meglio sopprimerla. Chi le volesse attribuire nuovi e più ampi poteri, rischierebbe di far servire il cinematografo alla affermazione di una morale ufficiale e filistea<sup>3</sup>, in contrasto con le ragioni della cultura e del progresso sociale.

Altri fautori del cinematografo educativo chiedono che i poteri pubblici intervengano a proteggerne con aiuti in danaro, la nascita e lo sviluppo, persuasi come sono dell'organica incapacità di esso, a sostenere la concorrenza del cinematografo comune. Questa specie di protezionismo finirebbe per danneggiare la causa stessa del cinematografo educativo, permettendogli di rimaner noioso. No, neppure un centesimo al cinematografo che non ha elementi propri di attrazione sul pubblico e che il pubblico diserterebbe. Non v'è che un cinematografo educativo possibile: quello che al tempo stesso è anche divertente. Ma questo ha in sé elementi di successo come qualunque altro cinematografo, ed è capace di vivere delle proprie risorse.

Queste conclusioni a cui sono venuto non sono frutto di una sola riflessione. Ho frequentato a scopo di studio, molti cinematografi popolari; ho visto proiettare una quantità di films d'ogni genere e preso nota degli argomenti che svolgevano e dell'impressione che lasciavano in me e su spettatori di varia età e condizione, specialmente giovani operai e fanciulli; mi son fatta una ragione dei gusti e delle predilezioni del pubblico che frequenta i cinematografi popolari, ed ho concretato qui i risultati di questa specie d'inchiesta personale e diretta, nella speranza che abbiano a persuadere qualcuno e giovare a qualche cosa.

«La cultura popolare», Milano, VII, 11, novembre 1917, pp. 813-818.

<sup>3</sup> Nota aggiunta dalla redazione della rivista «La cultura popolare»: «Poi che anche noi abbiamo chiesto nuovi e più ampi poteri – ma con le dovute cautele – per la Censura nei riguardi del cinematografo corruttore, ci permettiamo di osservare che i timori qui espressi dal nostro collaboratore sono ingiustificati. Tra il sopprimere la Censura e il dare ad essa poteri assoluti, in contrasto con le ragioni della cultura e del progresso sociale, ci sono parecchie... vie di mezzo!».



Giovanni Tinivella

*Valore didattico del cinematografo*

(1919)

Per conto mio non vedo ora nel cinematografo, ma più in teoria che in pratica, che qualche vantaggio, non certo nel campo dell'igiene, come è stato a questo riguardo osservato, ma nel campo didattico, anch'esso però discutibile almeno dal lato della necessità, quando, sapendosene servire e potendosene disporre, il cinematografo sia rivolto alla conoscenza scientifica, geografica, storica, naturale, industriale. Esso può servire a presentare luoghi e regioni che la geografia descrive, ma che difficilmente si possono poi da tutti direttamente vedere; fenomeni fisici, chimici, naturali, del mondo vegetale e animale, colti nella loro immediatezza; opifici, fabbriche, stabilimenti, durante il loro grandioso lavoro. Certo, in tale campo, il cinematografo è stato preceduto dalle proiezioni luminose, che, se sono da lui superate in quanto ad esse manca il movimento, continuano però ad esplicitare i loro vantaggi didattici, specialmente nel campo artistico, in quanto riproducono opere d'arte, molte delle quali con fatica e non sempre si potrebbero visitare, e nel campo storico, in quanto presentano uomini e azioni dall'arte stessa conservati con disegni e pitture.

Senonché, anche a proposito del valore didattico del cinematografo, occorre fare qualche riserva.

Le cose e i fatti che esso presenta non possono certo riuscire nel loro intento didascalico, quando si credesse che l'Intuizione puramente fisica, puramente visiva e generalmente parziale, facilitasse il compito del non accorto insegnante, il quale si ritenesse dispensato dall'usare ampiamente la parola per creare di quelle cose e di quei fatti una completa intuizione, diremo così, intellettuale.

In tale caso le cose o i fatti riprodotti, accompagnati da sufficiente spiegazione, resterebbero morte forme, come se fossero cose innanzi alle quali si passasse indifferenti, senza che un savio educatore fermasse l'attenzione di tutto lo spirito sopra di esse, e non ne svelasse il senso interiore, e, ricreandole, non le elevasse dallo stato di pure insignificanti forme, alla loro vera vita.

Per quanto io escluda il valore del cinematografo attuale riprodotto uomini e azioni storici, perché si ricadrebbe nelle deformità costituzionali che abbiamo esposte, bastando, alla didattica della storia, l'uso delle proiezioni, vedasi quanto utilmente scrive la Brenna, e che si può in parte riferire an-

che agli altri insegnamenti, sostenendo che per imparare storia non è affatto necessaria la cinematografia, ma che per intendere la cinematografia storica è necessario conoscere la storia, e che, in ogni modo, le rappresentazioni cinematografiche possono favorire la conservazione mnemonica di fatti storici quando siano già ben noti agli allievi<sup>1</sup>.

In secondo luogo le cinematografie, come mezzo didattico, ci lasciano poi un fondamentale dubbio relativo alla loro efficacia, se si pensa che, vivaci e fedeli come sono, possono accontentare tanto facilmente la curiosità anche scientifica, evitando molestie e spese, da autorizzare gli incauti a non cercar mai di vedere direttamente le cose indirettamente viste, e a sostituire senz'altro ad esse le forme, perdendo così ogni iniziativa, ogni possibilità di sforzo personale, ogni abitudine di ricerca e di osservazione.

Tale dubbio è provato dal fatto che molti si sentono dispensati dal leggere opere letterarie, delle quali sfugge loro ogni formale bellezza, perché ne hanno visto riprodotto il semplice argomento.

Sarebbe ben grave che taluno si dispensasse di visitare luoghi e città e di vedere, per esempio, il mare – quanti non l'hanno mai visto! – per il solo fatto che il cinematografo facilmente li riproduce!

Occorre dunque almeno nell'educatore una attenta premura per acuire, partendo dall'uso delle forme, il desiderio di vedere le cose, anziché lasciare troppo lieto e spensierato il godimento effimero di quelle.

Estratto da: Giovanni Tinivella, *Il cinematografo. Conferenza tenuta alla Società di Cultura di Torino il 22 febbraio 1919, e, per iniziativa dell'Associazione delle madri dei caduti, in Tortona il 17 maggio 1919, «Conferenze e Prolusioni»*, Roma, XII, 11, 1919; stampato anche in opuscolo: Tip. Evaristo Armani, Roma, 1919.

<sup>1</sup> [Ernestina Brenna], *Metodologia dell'insegnamento storico [con speciale riguardo alla scuola popolare]*, Vallardi, Milano, [1916], pp. 149- 150.

M. Romani

*L'influenza del cinematografo  
sull'istruzione*

(1922)

[...] È ormai convinzione di molti pedagogisti, di innumerevoli educatori, che il cinematografo sia destinato ad esercitare una funzione importantissima per ogni grado e per ogni ramo di scuola, ma soprattutto per la scuola di grado inferiore e per il corso popolare.

Quando i fanciulli escono dal Corso Popolare, poiché non li aspetta una scuola di grado superiore, dovrebbero essere preparati alla vita, questa nostra vita moderna così complessa ed evoluta. Ma purtroppo l'insegnamento scolastico ricevuto non è sufficiente e bisognerebbe sopperire a tale deficienza, con un mezzo di insegnamento rapido e nello stesso tempo di piacevole e chiara comprensione. E non potrebbe questo essere il cinematografo?

Dal più semplice trattato ai più complessi studi dei nostri pedagogisti, dall'osservazione quotidiana dello svolgersi della mentalità infantile risulta ormai chiaro e convincente che il metodo ideale dello insegnamento è il metodo intuitivo, cioè il metodo che si basa sulla osservazione diretta di quanto circonda l'educando e che trova quindi la sua fonte più vasta nelle cose.

Ed è metodo di cui si serve la stessa natura.

Se spingiamo lontano lo sguardo noi ci accorgiamo che non solo nel periodo dello sviluppo mentale, ma in tutta la vita, il mondo delle cose e della natura attraverso i suoi innumerevoli stimoli, è, e sarà sempre una fonte inestinguibile di azione didattica, dalla quale sorge l'esperienza reale e quindi le cognizioni.

Se in qualche epoca si volle tornare al formalismo, ciò costituì una sosta nella via del sapere, se si volle dare importanza alla parola non ne nacque nessuna scoperta, nessuna produzione, ed anziché un progresso si ebbe un regresso. Soltanto allorché si tornò a leggere nel grande libro della natura, allorché si tornò all'esperienza ed all'osservazione, la ricerca della verità trovò la sua infallibile via.

Lo stesso accadde per la storia della scuola, quando imperò l'insegnamento dogmatico per via di sole conoscenze verbali, la parte più vitale della intelligenza rimase come soffocata e l'apprendimento divenne freddamente meccanico.

Oggi l'insegnamento cerca di essere per quanto è possibile, intuitivo e

quindi sperimentale, si è riconosciuta la necessità di sostituire alla vacuità verbale la concretezza dell'osservazione, alla spesso inutile fatica dell'esercizio mnemonico la visione diretta degli oggetti e dei fatti che ha la virtù d'imprimersi nella mente per l'interesse che suscita e che dà la soddisfazione di constatare la verità dei fatti.

Il metodo oggettivo esige dagli alunni una minore fatica perché associa il lavoro dei sensi a quello della mente, e ad una minore perdita di energia unisce anche un notevole risparmio di tempo.

Purtroppo però l'istruzione delle nostre scuole non corrisponde ancora alle indicazioni teoretiche. Per applicare perfettamente il metodo oggettivo necessiterebbe anzitutto un ambiente speciale, tempo largo, mezzi adeguati, dei laboratori speciali, tutte cose di cui per ora non può disporre la maggior parte delle nostre scuole elementari.

Finora nelle scuole si è ricorso all'uso delle cose, sussidio didattico certamente importantissimo specialmente per l'esattezza della percezione e per l'interesse e per l'attenzione che suscita.

Nell'impossibilità di intuizioni dirette si ricorre spesso alle lezioni per aspetto, cioè approfittando dell'uso dei quadri e della naturale simpatia che i bambini hanno per la figura.

Ma di fronte ai mezzi che la scienza e l'industria moderna offrono largamente al metodo intuitivo, tali sussidi scompaiono e la loro importanza apparisce nulla.

Riflettendo un poco, ci accorgiamo come essi non abbiano fatto progredire eccessivamente la scuola, che dal lato della didattica, può dirsi ancora all'inizio del naturalismo pedagogico.

I passi giganteschi che in questi ultimi tempi ha fatto il progresso non hanno avuto sufficiente ripercussione nell'ambiente scolastico.

Eppure, se seguiamo la storia attraverso i secoli, dall'epoca romana all'oscuro medio evo, dall'umanesimo alla Controriforma cattolica, in quel glorioso periodo che segnò con Galilei il trionfo del metodo sperimentale, sino alla rivoluzione francese in cui per l'educazione appunto sorse Rousseau vediamo che tra la società e i suoi costumi, le sue tendenze e la scuola vi fu sempre corrispondenza e la scuola rispecchiò il mondo esteriore. Attualmente se qualche scuola ha risentito dello sviluppo moderno della scienza è piuttosto la scuola secondaria, dove l'insegnamento può armonizzare con i recenti progressi e dove non è necessario ricorrere al metodo oggettivo come succede per le scuole di grado inferiore.

Ma nelle scuole elementari no: ed è là appunto che il cinematografo potrebbe esercitare un'azione educativa istruttiva e morale ed essere nello stesso tempo la migliore applicazione alla pratica didattica del metodo oggettivo.

Se analizziamo lo svolgersi delle lezioni di cose vediamo che esse presentano degli inconvenienti e dall'altra parte, il far veramente bene una lezione di cose, non è così facile come potrebbe credersi. Anzi mi piace citare qui quanto dice al riguardo Buisson, un entusiasta del metodo intuitivo, nel suo *Dictionnaire de pédagogie*:

Toute la difficulté du précédé pédagogique vient de ce: qu'il est assez malaisé de lui conserver précisément son caractère essentiel, la vivacité, la fraîcheur d'impression, la vue nette des choses, le contact direct avec la réalité: de même que l'oeil se fatigue à regarder indéfiniment un objet, de même l'esprit le plus attentif et le plus porté à l'observation cesse d'observer et ne fait plus que se payer de mots si l'on veut trop longtemps le retenir en état d'observation en présence du même phénomène. Cette vérité est surtout d'importance capitale pour les enfants et elle rend compte au grand partie de l'insuccès très fréquent de ces exercices d'intuition qui n'ont plus rien d'intuitif. Plus encore que l'homme l'enfant a besoin de variété, son attention ne se soutient pas si l'on ne fait rien pour l'aviver si surtout on veut lui faire épuiser à force d'analyse la totalité des aspects, des qualités, ou des caractères que le même objet peut présenter. Ou il y a d'ennui, il n'y a plus d'intuition, si l'esprit s'endort les sens n'agissent plus ne perçoivent plus rien<sup>1</sup>.

Per gli stessi motivi le lezioni per mezzo di quadri non riescono sempre interessanti specialmente dopo passato il primo momento di curiosità, inoltre è difficile avere dei quadri che rispondano alla naturalezza della rappresentazione, alle proporzioni e alla forma.

Migliori certo, ma non abbastanza diffuse, sono le proiezioni luminose che, specialmente per l'interesse che suscitano si avvicinano al cinematografo, ma non hanno come questo l'insuperabile attrattiva del movimento ed in confronto sono cosa assolutamente negativa.

La simpatia che il cinematografo suscita nel fanciullo potrebbe venire sfruttata a beneficio della sua cultura ed educazione, mentre a questi non sembrerebbe più di assistere ad una lezione ma ad un divertimento. Il cinematografo racchiude in sé tutte le speciali condizioni necessarie all'applicazione del metodo intuitivo; qual è appunto il piacevole eccitamento che non fa sentire lo sforzo dell'adattamento al lavoro; l'attenzione spontanea, la curiosità che l'attesa suscita. Curiosità che il James definisce «l'impulso verso una conoscenza completa» e che poi si trasformerà in profondo interesse, e il bambino che riceve una notizia scientifica a spiegazione di ciò che vede, oppure di fatti a cui assiste, non dimenticherà poi tanto facilmente quanto ha appreso nel momento in cui appunto la nozione lo interessava,

Stimolo sensoriale nelle prime classi, il cinematografo potrebbe nel Corso Popolare, servire oltre che ad ampliare molte nozioni a dare un'idea al futuro operaio del posto che lo attende nella società, fargli sentire la propria personalità, aiutare quindi la scuola a formarne la coscienza.

Se egli non si vede vicino alle macchine, con altri operai, nella grande officina in piena attività di lavoro, se non vede il valore che nella vita ha ciò

<sup>1</sup> Ferdinand Edouard Buisson (a cura di), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 4 v., Hachette, Paris, 1880-1882.

che egli produce, non riuscirà a comprendere il vero significato della funzione che sarà chiamato ad esercitare nella vita collettiva e potrà essere facilmente sobillato da idee false e dannose.

Soffermiamoci ad esaminare quali materie d'insegnamento riceverebbero i maggiori vantaggi dal sussidio del cinematografo.

Se c'è insegnamento che si basi soprattutto sulla memoria e sulla immaginazione è la storia, i di cui fatti sono troppo al di fuori dell'abituale cerchia di vita del bambino. Per questo motivo appunto i pedagogisti raccomandano calorosamente il più largo uso di vignette e di quadri. Ma che cosa rappresenta la fredda immobilità di un quadro raffigurante, ad esempio, una battaglia, di fronte alla potente e rapida evidenza di una riproduzione cinematografica? L'amore di patria verrebbe notevolmente eccitato e sviluppato per l'entusiasmo che lo spettacolo stesso susciterebbe; molto di più di quanto potrebbe ottenersi dalla fredda monotona voce di certi maestri. Molti sono gli argomenti storici che troverebbero sussidio nel cinematografo. Anche la casa, le vesti, i mobili e i mezzi di riscaldamento, d'illuminazione, di trasporto, attraverso i secoli, potrebbero essere soggetto di quadri interessantissimi che offrirebbero tutto il fascino derivante dalle conoscenze di abitudini sconosciute e che hanno l'attrattiva di una fiaba meravigliosa.

Nel Corso Popolare dove la storia deve assumere una certa organicità, il cinema può rappresentare facilmente la successione di avvenimenti che si riferiscono ad un medesimo argomento, in modo che i vari periodi storici non vengono considerati dall'alunno come tanti avvenimenti slegati tra loro, ma ne comprenda l'intima relazione per cui gli avvenimenti di un dato periodo sono generati da quelli dell'epoca precedente e alla loro volta genereranno quelli successivi.

Inoltre ogni ricorrenza storica di grande importanza nazionale potrebbe venire commemorata nel modo migliore e più chiaro con l'aiuto di una cinematografia che il maestro dovrebbe far procedere da una spiegazione diretta a colorire l'episodio o ad eccitare la curiosità e l'interesse, interesse che lo spettacolo trasformerà insensibilmente in orgoglio nazionale e in riverenza per il glorioso passato della Nazione.

La geografia dovrebbe tenere il secondo posto perché per quanto possa essere colorita la parola del maestro e numerosi i quadri e le fotografie, nulla può raggiungere l'evidenza di una cinematografia.

Questa darà il più chiaro concetto della nomenclatura geografica, mostrerà il mare, la vita peschereccia, il movimento di un porto al fanciullo dei paesi di montagna e viceversa mostrerà a quello che vive in riva al mare, i pascoli, i ghiacci, le nevi alpestri, cose tutte troppo difficili ad immaginarsi con la sola guida delle parole.

Ancora, mostriamo con rapido sguardo i lontani paesi delle altre parti del mondo dove vivono uomini a noi diversi per razza, costumi e civiltà, dove il clima, i prodotti, la configurazione del suolo sono tanto diversi dal nostro; e non avremo più parole vuote di senso, difficili ad imprimersi nella memoria, ma bensì immagini esatte e vivissime che il bambino non dimenticherà facilmente.

Per lo stesso motivo dovremmo sostituire alla narrazione di viaggi, consigliata dal programma ministeriale per l'insegnamento della geografia, delle belle cinematografie ove sfilino innanzi agli occhi dei fanciulli i più bei paesi, le principali città, fiumi, laghi e li indicheremo poi nella carta geografica.

La visione d'industrie caratteristiche delle varie regioni italiane, di opere d'arte, di monumenti storici, in seguito efficacemente illustrati dalla viva parola del maestro, susciteranno nei piccoli spettatori un nobile orgoglio e l'amore per il loro paese; sveglieranno il sentimento estetico, permetteranno loro di constatare quanto possa l'umana attività.

Quanto possa la natura e quanto essa abbia dato all'uomo è compito delle scienze naturali, che per la semplicità e la maniera frammentaria con cui debbono essere insegnate nelle scuole primarie prendono il nome di nozioni varie.

Se per gli esercizi iniziali è preferibile ricorrere all'uso di oggetti cominciando dai più utili e comuni, superate le prime difficoltà, curate le modalità, delle percezioni, abituato il fanciullo all'analisi, noi troviamo un validissimo aiuto nel cinematografo. Non sempre l'ambiente extrascolastico è così vasto da permettere di osservare dal vero industrie, colture, flora e fauna. Come potranno i figli del popolo di uno dei nostri popolosi centri industriali comprendere con chiarezza la coltura di certe piante, lo svolgersi progressivo dei lavori della mietitura, della vendemmia, dell'allevamento ad esempio del baco da seta? E spingendoci più lontano, il cinematografo potrà aiutarsi a mostrare loro animali di altri paesi, pesci, bestie feroci, nel loro modo di vivere, ed io non dubito della gioiosa accoglienza, dell'altissimo interesse degli innumerevoli commenti che un simile film susciterebbe.

Vogliamo fare una lezione sulle pietre calcaree? Quale miglior sussidio di una pellicola che mostri prima delle montagne calcaree (le Alpi Apuane per esempio) e successivamente le cave, l'estrazione, il trasporto dei grossi blocchi, di marmo statuario e poi uno studio di scultore durante il lavoro ed infine a conclusione mostri i capolavori della scultura e dell'architettura Italiana? Approfitando dell'interesse che ha suscitato, il maestro troverà il terreno più favorevole per far nascere l'amore al lavoro per educare il sentimento, e mostrare i pericoli a cui sono esposti gli operai della cave. Ed ancora potrei continuare riferendomi all'utilità di cinematografie più complesse e di carattere veramente scientifico da destinarsi specialmente al Corso Popolare; cinematografie che potrebbero contenere delle indispensabili cognizioni di due altre materie, che alle scienze naturali si riconnettono, quali l'agricoltura e l'igiene. Dare il concetto della realtà della vita, a questo soprattutto deve mirare il Corso Popolare.

Per l'insegnamento del comporre, i fatti che si svolgono dinanzi agli occhi dei bambini in tutte le loro fasi successive fino ad azione compiuta e non in un solo istante, come nei cartelloni, potranno essere argomento veramente efficace per le composizioni orali e scritte specialmente nelle prime classi. Favoriranno specialmente l'immaginazione ed otterranno quella ricchezza psicologica che serve ad essa di base tanto nel suo lavoro costruttivo quanto in quello creativo.

Il maestro si servirà della descrizione dello spettacolo visto per fare esercitare la scolaresca nei tanto utili compiti per imitazione orali e scritti, giac-



ché i bambini specialmente i più piccoli raccontano con tanto calore e felicità di particolari tutto quello che hanno veduto al cinematografo: Mediante la guida della realtà, l'immaginazione così sbrigliata nei fanciulli verrà ad equilibrarsi e ciò gioverà a far compiere il lavoro di invenzione e di ricostruzione senza inverosimiglianza ed anche senza troppa aridezza e fornirà idee nuove oltre ad ampliare le già esistenti.

In questo genere di cinematografia istruttiva si potrebbero creare dei piccoli capolavori semplici e interessanti e nello stesso tempo proporzionati e verosimili; piccole storie gentili i cui protagonisti dovrebbero essere dei fanciulli. Racconti atti a suscitare i sentimenti più nobili e delicati che, se faranno brillare qualche volta le lagrime negli occhi intenti o faranno palpitare i piccoli cuori avidi, possano anche suscitare una sana ilarità. Spettacoli non troppo sentimentali dunque, giacché non dimentico ancora la profondissima impressione della prima cinematografia che vidi, bambina di sei o sette anni, in cui una matrigna perversa batte e maltratta senza misericordia un bimbo magro e sofferente che triste e solo va a piangere disperatamente sulla tomba della mamma morta. Rimasi convulsa e agitata per molto tempo dopo, ne ciò valse ad aumentare il mio amore filiale ma a suscitare solamente un terrore, un odio profondo per la parola matrigna, impressione questa che tuttora sussiste in me. Poiché l'infanzia è l'età del riso noi non dobbiamo per nulla ostacolare questa bella forma di vitalità, ma nello stesso tempo dobbiamo aprire il varco al sentimento, all'eroismo, a tutti quegli atti di magnanimità che lasceranno qualche germe fecondo di bene negli uomini di domani.

Un largo impulso ne ricaverà quindi l'educazione morale a preferenza di certi racconti in uso per le scuole, in cui il fine di moralizzare traspare troppo evidente fin dalle prime parole in modo da togliere ogni efficacia al racconto stesso, giacché il fanciullo si accorge subito a che cosa si vuol mirare: mentre il racconto cinematografico attira interesse di più e produce un' impressione morale più profonda. I fanciulli si appassionerebbero al fatto: alla fine dello spettacolo il maestro potrebbe sollevare una discussione certo di essere eseguito col massimo entusiasmo e ne approfitterebbe per inculcare o ribadire le prime idealità morali. I fatti dovrebbero riferirsi alle comuni contingenze di tutti i giorni perché più facilmente comprese, ma di quando in quando sarebbe bene ricorrere alla presentazione di virtù eccezionali per sollevare più in alto gli animi e far conoscere quanto possa la nobiltà umana.

Ai vantaggi accennati nei riguardi dei vari insegnamenti dobbiamo aggiungere che il cinematografo, oltre a dare idee chiare ed immagini indelebili, sarà di grande aiuto per il graduale passaggio dal concreto all'astratto, lenirà il sovraccarico intellettuale pur arricchendo l'insegnamento senza violentare la natura del fanciullo. Anzi avrà il grande vantaggio di istruire divertendo, senza per questo menomare la serietà dell'insegnamento e soprattutto renderà gradita e attraente la scuola giacché lo svago, per i grandi e per i piccoli, sarà sempre lo stimolo più potente.

Ove i mezzi lo permettessero ogni edificio scolastico dovrebbe avere, come per ora avviene soltanto nelle più grandi città, un apparecchio cinematogra-

fico e una sala adatta dove, magari, una volta la settimana, avrebbe luogo uno spettacolo che dovrebbe variare secondo le classi. Queste vi verrebbero condotte successivamente a turno, ed ogni spettacolo dovrebbe essere preceduto da poche parole del maestro, riserbando questi di dare qualche schiarimento e durante lo spettacolo o negli intervalli intercedenti tra le varie parti del film. A spettacolo finito ed in classe avranno poi luogo le ripetizioni e gli esercizi relativi. Ritengo però che non sia conveniente stancare il fanciullo con troppi spettacoli cinematografici.

Ma non solamente nelle scuole vorrei forse introdotto il cinematografo educativo; vi sono ancora i collegi, i ricreatori, i riformatori, i dopo scuola; che offrono un vasto campo alla sua benefica opera.

I Patronati Scolastici dovrebbero essere i primi a prendere tale nobile iniziativa, proponendo, qualora non fosse possibile installare un cinematografo nella scuola stessa, e sussidiando degli spettacoli adatti per i fanciulli, da farsi, ad esempio ogni giovedì in qualche cinematografo pubblico, in una determinata ora. In una piccola città delle Marche appunto fu ultimamente data per la prima volta e per iniziativa del Patronato locale una rappresentazione per gli alunni delle scuole elementari, nel primo cinema della città. L'entusiasmo dei piccoli spettatori e l'approvazione della cittadinanza furono tali, che il Patronato decise che quella sarebbe stata la prima di una lunga serie di rappresentazioni da dedicarsi ai fanciulli, e decise anche di renderle stabili mediante l'istituzione di un cinematografo di proprietà del Patronato.

Mi piace di riportare qui il programma della rappresentazione citata: I. Il litorale del Tirreno. La baia di Napoli, L'eruzione del Vesuvio, II. La vita negli oceani. Il granchio paguro. III. Anita Garibaldi. IV I fiori. V Giovane Italia. Il giuramento prestato dagli alunni delle scuole durante la guerra. VI. Comica.

Per un cinematografo pubblico è già molto, certo che se lo spettacolo si fosse svolto entro una scuola non sarebbe stato consigliabile un numero troppo vario di argomenti, ma in tutti i modi è da augurarsi che tale esempio venga largamente imitato, specialmente nei centri meno evoluti della nostra Nazione.

In questi centri il campo di osservazione nell'ambiente esterno è molto più ristretto, e poiché le scuole elementari ivi istituite dipendono direttamente dall'Autorità governativa, il Ministero della Pubblica Istruzione dovrebbe mettere a disposizione delle Autorità Scolastiche Provinciali delle films da far circolare nelle varie province del Regno.

Ma anche, in mancanza dell'opera dei Patronati e di Autorità, perché non si occupano di questo problema i proprietari delle sale cinematografiche? Oltre che a fare il loro interesse nella misura che sappiamo, potrebbero offrire di loro iniziativa degli spettacoli istruttivi, permettendo soltanto allora l'ingresso gratis ai ragazzi accompagnati.

Tale proposta lanciava appunto recentemente un nostro grande quotidiano, ammettendo la massima libertà di espressione al cinematografo in nome dell'arte, ma propugnando la necessità di allontanare i fanciulli dedicando a loro speciali spettacoli diurni.

Le case cinematografiche dovrebbero venire incoraggiate in tal genere

di produzione, mediante speciali facilitazioni, concorsi a premio banditi dal Ministero della P. I., da altre Autorità pubbliche, da Accademie, da Enti ed Associazioni, destinati a favorire ogni iniziativa a creare una corrente di emulazione e ad eccitare la genialità inventiva degli artisti.

L'utilizzazione del cinematografo per l'educazione popolare nella Scuola stessa è oggetto di larghi studi e di esperimenti in Francia, in Inghilterra ed in altri stati; nel Belgio specialmente. Anzi in Inghilterra sono cominciati esperimenti di preparazione di corsi intieri a base cinematografica e, se ne avranno dei buoni risultati, si formuleranno proposte pratiche per rendere obbligatorio l'insegnamento cinematografico. In Francia il Ministero dell'Istruzione s'impegnava mesi or sono di tradurre in proposte pratiche il progetto d'introdurre il cinematografo nella scuola. Precedentemente in un congresso tenutosi a Nancy dalla lega d'insegnamento si votò un ordine del giorno in cui si chiedeva al Governo un credito di 25 milioni per rendere obbligatorio l'insegnamento mediante proiezioni, insegnamento che dovrebbe essere oggetto di corsi nelle scuole Normali. Inoltre si chiedeva l'impianto di apparecchi di proiezioni nelle scuole di nuova costruzione, e prestito gratuito e noleggio da parte di un servizio centrale, di films precedentemente sottoposte all'esame e all'approvazione di una commissione di Professori. Ed in ultimo si stabiliva di esercitare in proposito la più larga propaganda.

Esempi tutti questi che dovrebbero essere seguiti con lo stesso entusiasmo da noi Italiani. Anche in Italia si è molto detto e scritto in proposito ed in più regioni sono sorte speciali Associazioni ed Istituti ai quali persone elevate hanno portato largo contributo di consigli e di aiuto.

Per questo nobile scopo già fin dal 1909 lo Stato nel bilancio per il mezzogiorno stanziò una somma per i cinematografi scolastici ed il Comune di Roma si occupò dell'acquisto di proiettori cinematografici, inoltre il Professore Orano fece un primo tentativo di spettacoli cinematografici all'Educatorio Popolare del Testaccio a Roma e scrisse in proposito nobilissime parole, profonde verità<sup>2</sup>. Né va dimenticata l'opera spiegata dal Bresciano Cremonesi che fondò una Società Nazionale «Cinema docet» che fu poi trasferita a Torino e quindi a Sturla ove anche attualmente esiste.

Sempre nel 1909 sorse a Torino presso il Consorzio Biblioteche la Sezione Proiezioni Luminose, che recentemente si è fusa, giacché tendevano agli stessi ideali, con l'Istituto Italiano Proiezioni Luminose di Milano. L'attività dell'Istituto si svolge principalmente per le proiezioni fisse, ma ha recentemente creato anche una sezione cinematografica sorpassando forti difficoltà e presentemente l'Istituto dispone di alcune centinaia di soggetti accuratamente selezionati e che hanno ovunque riscosso i più lusinghieri giudizi e una straordinaria richiesta. Richiesta però quasi esclusivamente fatta da Istituzioni di cultura per adulti. L'Istituto non solo ha curato la raccolta di pellicole già esistenti, ma ha affrontato anche il problema di crearne delle nuove

<sup>2</sup> [Cfr. Domenico Orano, *Il cinematografo e l'educazione*, «Rivista Pedagogica», II, 10, luglio 1909, pp. 956-961, brano incluso in questa antologia].

tra le quali meritano di essere ricordate: *La Vittoria* (sintesi dei risultati della nostra guerra), *La parabola del grano*, *Figli della Patria* (commovente visione delle cure prodigate agli orfani dei caduti), *La filatura della seta*, ecc.

Tale opera va altamente encomiata specialmente se si pensa che l'Istituto ha potuto prosperare quasi esclusivamente col sussidio dei suoi benemeriti promotori, i quali hanno dimostrato di avere una grande fiducia nell'opera dell'educazione Nazionale e l'hanno posta al di sopra di tutte le competizioni di parte.

Tale Istituto ha varie rappresentanze ed anzi sta studiando di istituirne una anche a Reggio Calabria per rispondere ai bisogni della Calabria e della Sicilia.

Né va dimenticata l'opera che nella Capitale spiega un'altra società a beneficio della cinematografia educativa, La Società Minerva, sorta per merito di vari amici della scuola come gli on. Corradini ed Agostinoni. Infine anche Napoli non è voluta rimanere indietro nel nobile cammino ed ha una Nobilissima Instruenda Film di cui è organo la rivista «La Conquista Cinematografica» che tratta interessanti questioni circa il cinematografo igienico istruttivo ed educativo.

Auguriamoci che queste istituzioni possano esercitare ed estendere la loro benefica influenza, che il personale insegnante faccia ad esse la meritata propaganda, sicché il cinematografo cessi di essere esclusivamente un mezzo di speculazione ed entri presto trionfalmente nelle nostre scuole elementari come un valido sussidio didattico cooperando così al miglioramento delle nuove generazioni, e quindi un più splendido avvenire della Patria nostra.

Estratti da: M. Romani, *L'influenza del cinematografo sull'istruzione. L'educazione dei fanciulli*, Alico & Zuccaro, Messina, 1922.

Ministero della Pubblica Istruzione.  
Direzione generale per l'istruzione elementare

*Le proiezioni luminose, fisse ed animate  
nelle scuole medie e nelle scuole elementari*  
(1923)

Circolare n. 105

*Le proiezioni luminose, fisse ed animate, nelle scuole medie e nelle scuole elementari.*

Ai RR. Provveditori agli Studi del Regno.

*Premessa*

Con R. D. 14 ottobre 1923 e con l'Ordinanza ministeriale 11 novembre c. a. sono stati rinnovati i programmi di studio per le scuole medie e per le scuole elementari.

Gli insegnanti chiamati ad attuarli nella scuola, vivendone lo spirito, che trascende sempre la lettera, hanno un vastissimo campo di iniziative da svolgere; c'è lavoro nuovo per varie generazioni di educatori; ci sono infinite possibilità, perché ogni scuola trovi per sé quelle note differenziali che valgano a darle una sua propria fisionomia in mezzo alle altre, pur rispettando la sostanza dei programmi; c'è infine un dovere di attività nuova per le istituzioni che fiancheggiano l'opera didattica della scuola; intendo parlare delle Casse scolastiche presso gli istituti di istruzione secondaria e dei patronati scolastici delle scuole elementari.

Alla differenziazione didattica delle singole scuole provvederanno i Consigli degli insegnanti raccolti intorno ai loro Presidi e ai Direttori didattici, cui la legge ha attribuito maggiori poteri, richiedendo da loro soprattutto spirito di iniziativa; al più delicato lavoro didattico quotidiano provvederanno i singoli educatori, ai quali i programmi additano una vetta da ascendere, come buoni allenatori delle giovani forze loro affidate; all'arricchimento dei mezzi didattici vuol provvedere lo stesso Ministero, con suggerimenti e prescrizioni alle casse scolastiche e ai patronati.

Lo scopo della presente circolare, che è prima di una serie di circolari,

dettate con lo scopo di valorizzare i nuovi programmi, è di sistemare e completare tutte le iniziative in corso per l'impiego dei moderni mezzi di illustrazione: proiezioni luminose, fisse ed animate.

## *2. L'uso delle proiezioni nelle scuole italiane*

Già spontaneamente questi perfezionamenti dell'industria fotografica sono stati adottati come sussidio didattico in parecchie città italiane. Si allegano i dati di una rapida inchiesta fatta eseguire dalla nostra Direzione Generale delle scuole elementari nel marzo 1923, allo scopo di accertare, almeno in parte, la diffusione delle proiezioni luminose nelle varie regioni del Regno.

Sebbene i dati di tale inchiesta, ch'è la prima del genere, siano di necessità ancora imperfetti, tuttavia riusciranno sommamente istruttivi e mi auguro che determineranno una nobile emulazione fra i vari Provveditorati. A titolo d'onore ricordo che il Trentino ha ben 108 Comuni dotati di macchine per proiezioni luminose, con una dotazione di più che 10 mila diapositive, superando per numero di Comuni dotati di macchine da proiezioni ogni altra Regione d'Italia, e anzi raggiungendo poco meno della metà di tutto il Regno; e per numero di diapositive di proprietà delle scuole superando il Piemonte e l'Emilia, che pur hanno una popolazione scolastica di tanto superiore al Trentino. Incompleti sono i dati per la Venezia Giulia, limitati a Trieste e Pola; ma, pur così incompleti, ci denunciano un corredo di diapositive di poco inferiore a quello del Piemonte.

Queste notizie ho voluto mettere qui in rilievo, per ricordare che la quasi totalità dell'impianto delle Nuove Province è dovuta ad iniziative dei comuni e non dello antico Stato austriaco; ad attività di maestri italiani e non di autorità statali austriache. Quei comuni e quei maestri volevano presentare ai fanciulli, durante l'oppressione straniera, le bellezze della Patria con quadri, che dicessero silenziosamente quel che alla scuola era allora vietato di dire. E un brivido di commozione percorreva le scolaresche ogni volta che sullo schermo si profilava un monumento italiano, e un acuto desiderio di Patria s'accendeva nei piccoli cuori di coloro che poi sarebbero stati i volontari e i martiri nella guerra liberatrice!

[...] Vi sono vaste regioni che figurano con così pochi apparecchi che io quasi esitavo a pubblicarne il numero, perché non ne venisse disdoro alla scuola.

Nell'insieme però, i primi passi sono buoni. Il dopoguerra presenta anche in questo campo confortanti segni di ripresa. A giudicare anche dai soli dati dell'Ente morale «Istituto Italiano Proiezioni Luminose», il progresso nella diffusione delle illustrazioni luminose è continuo e confortante. Nelle scuole elementari l'Istituto distribuì nel 1920 circa 12 mila diapositive, nel 1921 circa 90 mila e altrettante nel 1922; nel solo primo semestre del 1923 s'è raggiunta la cifra del precedente anno; il noleggio delle cinematografie nelle scuole, sempre attraverso l'Istituto, è salito da 150 mila metri, nel 1920, a 1.750.000 metri nel 1922; e nel primo semestre del 1923 ha raggiunto circa la cifra del noleggio di tutto il precedente anno.

Perché io possa, ritornando su questo argomento, presentare a tutti gli

educatori italiani un quadro più completo delle iniziative in corso, per prima cosa richiedo ai signori Provveditori agli studi che pubblichino nei loro Bollettini una esauriente inchiesta sulle proiezioni luminose nelle scuole delle province di loro competenza.

### *3. Importanza delle proiezioni nella scuola.*

Non mi indugero' ad illustrare l'importanza delle proiezioni luminose nell'insegnamento. Ormai ogni scuola, dall'elementare alla universitaria, può ricavare dalle proiezioni fisse od animate validissimi aiuti didattici.

L'industria, in Italia e fuori, ha prodotto films per tutte le scuole. Un istituto universitario di geografia può mettersi in grado di far seguire dall'uditorio le più ardite esplorazioni, presentando i fenomeni più rari e più lontani non con le descrizioni verbali sempre incomplete ed imprecise, qualunque sia la virtù evocatrice della parola del più dotto geografo, ma con la viva presenza del fenomeno da illustrare; un istituto di archeologia può sostituire a molti libri costosissimi la sua raccolta di diapositive, con il vantaggio di presentare i monumenti di ogni epoca e di ogni regione con la bella plasticità che è data dalla luce; una scuola medica può archiviare un numero singolarmente notevole di casi, che valgano come documentazione delle lezioni cattedratiche, e fare assistere gli studenti alle osservazioni più interessanti fatte in molte altre università del mondo. Ma che giova esemplificare? Ogni uomo di scienza sa ormai quale attrattiva eserciti sui giovani la visione del lavoro umano, infinitamente complesso e vario in ogni campo di osservazione scientifica o di applicazione industriale dei nuovi ritrovati della scienza.

In scuole più modeste, ma pur sempre destinate alla formazione della cultura della nuova classe dirigente, l'uso didattico della proiezione luminosa è tanto più importante, quanto meno il lavoro scolastico procede per diverse investigazioni, in laboratori, gabinetti, ospedali. E se nell'Università il corredo delle proiezioni luminose è un semplice arricchimento della sperimentazione, nelle scuole medie è qualche cosa di più, addirittura uno dei fondamenti per l'apprendimento rapido degli elementi della scienza e la correzione del verbalismo scolastico.

Ed anche per l'educazione non scientifica ma artistica, che è tanta parte della formazione spirituale della gioventù, le proiezioni luminose sono di una capitale importanza. I nuovi programmi distruggono quel volgare concetto della scuola che la riduceva quasi a una periodica riscossione delle cose imparate a memoria, odiosa tassa per l'intelligenza giovanile, che aveva odiose multe nelle frequenti notazioni di punti sul registro. Non tutto ciò che si apprende è ripetibile con parole: la vita spirituale di un giovane è fatta anche di ammirazione per le cose vedute, che resta alcun tempo inespressa, ma lascia nell'anima la nostalgia della contemplazione e la allontana dalle cose volgari.

Lo stesso si dica per le scuole minori, che formano la cultura dei bambini e dei fanciulli. In queste l'uso della diapositiva o della film è anche uno svago, e contribuisce mirabilmente ad ottenere ciò che i nuovi programmi vogliono:



l'alternarsi dello studio vero e proprio con l'occupazione intellettuale ricreativa; senza dire che una illustrazione visiva di racconto di fiaba ecc. può essere la base razionale per i componimenti scolastici, e la presentazione mediante proiezioni luminose di oggetti e scene può far diventare attraentissimi perfino gli esercizi oggi un po' monotoni di autodettatura.

I tecnici di tutto il mondo stanno cercando di risolvere il problema della proiezione in piena luce. Se oggi tanto aiuto didattico si può ricevere dalle proiezioni, pur con il fastidio dell'abbuiamento dell'aula, mirabile sarà il vantaggio che verrà alla scuola da un ritrovato che metta in condizione l'insegnante di far funzionare l'apparecchio ogni volta che gli occorre durante la lezione. [...]

Roma, 1° Dicembre 1923.

Il Sottosegretario di Stato, Dario Lupi

Estratti da: Ministero della Pubblica Istruzione, *Le proiezioni luminose, fisse e animate nelle scuole medie e nelle scuole elementari*. Estratto dal «Bollettino Ufficiale», n. 55, 13 dicembre 1923, Tipografia Romana Cooperativa, Roma, 1923.

## Bibliografia essenziale

### Fonti d'epoca (1908-1923)<sup>1</sup>

- Agostinoni, Emidio, *Minerva per l'istruzione degli emigranti*, «La coltura popolare», IV, 1, 15 gennaio 1914.
- Agostinoni, Emidio, «*Minerva nel suo primo anno di vita*», «La coltura popolare», IV, 4-5, 28 febbraio-15 marzo 1914.
- Agostinoni, Emidio, *Un esperimento completo di cinematografia scolastica*, «La coltura popolare», V, 8, 30 aprile 1915.
- Agostinoni, Emidio, *Il cinematografo nelle scuole*, «L'illustrazione cinematografica», V, marzo 1916.
- Albertoni Tagliavini, Silvia, *Il pericolo cinematografico (lettera aperta alle educatrici in genere, alle mamme in particolare)*, «L'Avvenire d'Italia», 3 novembre 1912.
- Albertoni Tagliavini, Silvia, *Veleno a buon mercato*, Tip. Lit. dei Sordomuti, Bologna, 1913.
- [Alessio], *Le proiezioni fisse-cinematografiche nelle scuole comunali*, Municipio di Torino, Torino, [1925].
- Andrlani Magrini, Giuseppina, *Il cinematografo scolastico*, «L'illustrazione cinematografica», IV, 7, 1 settembre 1915. [Articolo ripreso dal «Corriere delle maestre»].
- Avellone, Gian Battista, *Il cinematografo e la sua influenza sull'educazione del popolo*, «Il giornale d'Italia», 18 ottobre 1912.
- Baratta, Mario, *Le proiezioni episcopiche nell'insegnamento della geografia*, «La geografia», III, 5-6, maggio-giugno 1915.
- [Barbera, Mario], *Cinematografo e moralità pubblica*, «Civiltà Cattolica», LXV, 1546, 21 novembre 1914.
- \*[Barbera, Mario], *Cinematografo e scuola*, «Civiltà cattolica», LXVI, 1550, 8 gennaio 1915.
- Battilani, Marina, *Il cinematografo alla scuola e alla cultura popolare*, Tesi di

<sup>1</sup> Questa sezione della Bibliografia non può avere ovviamente alcuna pretesa di esaustività. Gli interventi sulle proiezioni educative disseminati negli anni Dieci sulla stampa pedagogica e scolastica, sulle riviste cinematografiche, sui quotidiani, sui periodici generalisti, negli opuscoli sono infatti innumerevoli, e quindi in questa sede sarebbe impossibile, oltre che irragionevole, rendere conto di una così vasta, e spesso ridondante, produzione. Si è pertanto scelto di proporre al lettore una selezione dei contributi sul tema ritenuti dall'autore di questo volume tra i più significativi, e pubblicati su un corpus limitato ma rappresentativo di testate. I testi contrassegnati da un asterisco sono parzialmente o integralmente riprodotti nella sezione antologica del volume.

- diploma, Corso di perfezionamento per i licenziati delle Scuole Normali, Università di Bologna, 1922.
- \*Baudino, Natalina, *Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare e loro risultati pratici*, Libreria Scolastica Nazionale, Roma, 1911.
- Belotti, Bortolo, *La questione del cinematografo*, «Nuova Antologia, CXCVI, 1 agosto 1918 (poi in Id., *Politica del costume*, Unitas, Milano, 1924).
- Benedetti, Anselmo, *Il cinematografo e il suo ufficio educativo*, Corso di perfezionamento per i licenziati delle Scuole Normali, Università di Bologna, 1923.
- Bergeret [Ettore Marroni], *La coltura popolare a colori*, «La Stampa», 199, 20 luglio 1910.
- Bertinetti, Giovanni, *Il cinema, scuola di volontà e di energie*, «La vita cinematografica», IX, 1918 (ora anche in: Alberto Farassino, Tatti Sanguineti (a cura di), *Gli uomini forti*, Mazzotta, Milano, 1983).
- \*Bressan, Corrado, *Il cinematografo nelle caserme*, «L'illustrazione cinematografica», I, 5, 15 marzo 1912.
- \*Buracci, Angelina, *Cinematografo educativo*, Tipografia Sociale di Carlo Sironi, Milano, 1916.
- Cagliano, Achille, *Il cinematografo nella pedagogia*, «La vita cinematografica», IV, 22, 30 novembre 1913.
- Calabi, Augusto, *Il cinematografo come mezzo di educazione estetica e sociale*, «La coltura popolare», II, 15-16, 1-16 agosto 1912.
- Calabrese-Serio, Raffaele, *Fattori economici e sociali connessi colla questione morale*, in *4. Congresso nazionale per la pubblica moralità in Napoli, 26-29 aprile 1914. Atti del Congresso*, Tip. Cav. N. Jovene & C., Napoli, 1914.
- \*Campetti, Amelia, *Il cinematografo nell'educazione*, «Rivista di pedagogia», V, 3, aprile 1910.
- Cano-Lintas, Antonio *L'educazione dell'attenzione*, Società editrice Dante Alighieri, Milano-Roma-Napoli, 1914.
- Cappelletti, Alberto *Il cinematografo come mezzo d'educazione*, «L'illustrazione cinematografica», I, 4, 1 marzo 1912.
- Casaline, Mario, *Per la coltura popolare. Un'associazione per le proiezioni luminose*, «Diritti della scuola», XL, 42-43, 15 agosto 1910.
- Cattaneo, Guglielmo, *I cinematografi nelle scuole*, «Il Resto del Carlino», 21-22 gennaio 1906. Ripreso da «Laurora», V, 19, 1 febbraio 1906.
- Centofanti, Alfredo *Il cinematografo nei manicomi e nelle carceri*, «L'illustrazione cinematografica», II, 12, 31 luglio 1914.
- Cervellati, Jolanda, *Piccoli spostati*, Tip. Petracco e Paroni, S. Vito al Tagliamento, 1921.
- \*Chellini, Gisella, *L'azione educativa del cinematografo nella scuola elementare*, Stab. Tipografico San Giuseppe, Firenze, 1915.
- Chiesa Sburlati, Giuseppina, *Cinematografia scolastica*, «Rivista cinema docet», supplemento dell'«Illustrazione cinematografica», VI, 18, 20-25 settembre 1915.

- Colombo, Alfredo, *La virtù didattica del cinematografo*, «La cinematografia italiana ed estera», III, 73, 1910.
- Congresso milanese degli oratori, «Luce et Verbo», I, 4-5, settembre-ottobre 1909.
- Cosentini, Francesco, *La missione educativa del cinematografo*, «Lux», 8-9, luglio-agosto 1909.
- \*Costetti, Romano, *Il metodo intuitivo nell'insegnamento religioso*, «Luce et Verbo», III, 25-26, giugno-luglio 1911.
- Costetti, Romano, *Le proiezioni ed il metodo nell'insegnamento religioso*, «Luce et Verbo», II, 16, 1910.
- Cotta, Francesco, *Le proiezioni luminose nelle scuole*, Tip. V. Piccardo, Albenga, 1925.
- Cravosio, Annamaria, *Per il progresso*, «L'illustrazione cinematografica», II, 9, 5-10 maggio 1913.
- Cremašchi, Luigi *Le proiezioni luminose nella scuola*, Bemporad & Figlio, Firenze, [1925].
- Cremonesi, Carlo Stefano, *Il giovedì cinematografico scolastico*, «Lux e cine», I, 1, aprile 1910.
- Cremonesi, Carlo Stefano, *Brixia-Docet*, «La cinematografia italiana ed Estera», IV, 93, 1 novembre 1910.
- Cremonesi, Carlo Stefano, *Ciò che può fare il cinematografo*, «L'illustrazione cinematografica», II, 2, 20-25 gennaio 1913 (Articolo ripubblicato su «La cinematografia italiana ed estera», X, 4, 29 febbraio 1916).
- Cremonesi, Carlo Stefano, *Del programma scolastico*, «La cine-fono & la rivista fono-cinematografica», VII, 228, 13 febbraio 1913.
- Cremonesi, Carlo Stefano, *Il cinematografo scolastico e il perché di questa istituzione*, «La cine-fono & la rivista fono-cinematografica», X, 334, 25 settembre-10 ottobre 1916.
- Cremonesi, Carlo Stefano, *Al Corriere della sera*, «La cinematografia italiana ed Estera», XII, 8, 15 luglio 1918.
- De Dominicis, Michele *Il cinematografo in rapporto all'istruzione e all'educazione della gioventù*, in *4. Congresso nazionale per la pubblica moralità in Napoli, 26-29 aprile 1914. Atti del Congresso*, Tip. Cav. N. Jovene & C., Napoli, 1914.
- De Dominicis, Saverio, *Scienza comparata dell'educazione. Vita interna della scuola*, Abele Boerchio, Pavia, 1911.
- De' Franceschi, F., *Le proiezioni luminose. Loro utilità, il materiale inerente*, Tipografia P. Neri, Bologna, 1909.
- Educhiamo il soldato*, «La cine-fono & la rivista fono-cinematografica», IV, 118, 23 luglio 1910.
- Enovi, Edgardo *La cinematografia didattica*, «L'illustrazione cinematografica», IV, 6, 15 giugno 1915.
- F., R., *H cinematografo nelle scuole. L'idea trionfa!*, «La cine-fono & la rivista fono-cinematografica», VI, 182, 6 gennaio 1912.

- F.100, *La cinematografia nelle scuole*, «Il Cafe Chantant e la rivista fonocinematografica», II, 21, 25 giugno 1908.
- Fabbri, Gualtiero I., *La cinematografia come mezzo di educazione*, «La cinematografia italiana», II, 31-32, 15 gennaio 1909.
- Fabbri, Gualtiero I., *L'insegnamento e la propaganda religiosa*, «La cinematografia italiana ed estera», II, 69-70, 1-15 novembre 1909; 71-72, 1-15 dicembre 1909.
- Fabbri, Gualtiero I., *Il cinematografo didattico*, «La cinematografia italiana ed Estera», III, 81, 1 maggio 1910.
- Fabietti, Ettore, *La censura e la tassa sui cinematografi*, «La coltura popolare», III, 11, 15 giugno 1913.
- \*Fabietti, Ettore *Cinematografo educatore*, «La coltura popolare», VII, 11, novembre 1917.
- Fabietti, Ettore, *L'immagine nell'insegnamento*, «Proiezioni luminose», III, 2, 1923.
- \*Feliziani, Salvo, *Variazioni sul tema del cinematografo istruttivo ed educativo per operai*, «L'insegnamento professionale», II, 4, 15 aprile 1913.
- Ferrero, Bernardino, *Orizzonti della cinematografia*, «L'illustrazione cinematografica», III, 18, 20 novembre 1914, pp. 5-6.
- Ferriani, Lino, *La scuola del cinematografo*, «La cine-fono & la rivista fonocinematografica», VIII, 279, 25 aprile 1914.
- Ferriani, Lino, *L'arte nell'educazione*, «L'illustrazione cinematografica», III, 11, 15 luglio 1914.
- Ferriani, Lino *Il cinematografo*, «Il Giornale di Sicilia», 13-14 giugno 1916 [poi in: «La cine-fono & la rivista fonocinematografica», X, 328, 26 giugno-10 luglio 1916].
- Ferriani, Lino, *Un fattore di rigenerazione fisica e morale*, «La cine-fono e la rivista fonocinematografica», X, 336, 26 ottobre-10 novembre 1916.
- Foà, Pio, *Le proiezioni luminose nell'insegnamento*, «La coltura popolare», I, 2, 31 marzo 1911.
- Foà, Pio, *Sulle proiezioni luminose a scopo didattico*, «L'insegnamento professionale», I, 3, giugno 1911 (poi anche in: «La coltura popolare», I, 11-12, 1 settembre 1912).
- \*Fornaro, Vincenzo, *Il cinematografo nelle scuole. Parla il ministro della P.I.*, «L'arte muta», I, 1, 15 giugno 1916.
- \*Fossa, G., *Orizzonti cinematografici avvenire*, «La scena illustrata», XLIII, 5, 1 marzo 1907.
- G.I.F. (Gualtiero Ildebrando Fabbri), *Le proiezioni luminose nelle scuole*, «La cinematografia italiana ed estera», VIII, 181-182, 1-31 dicembre 1914.
- Gabrielli, Giorgio *Studi ed esperienze*, «Proiezioni luminose», IV, 6, novembre-dicembre 1925.
- Gasparini, Alberto, *La cinematografia e l'educazione storico-artistica delle folle*, Silvio Orsatti & C., Parma, 1916.

- \*Geisser, Alberto *Per l'istruzione e l'educazione del popolo italiano. Due esempi notevoli*, «La riforma sociale», 21, gennaio-febbraio 1914.
- Geisser, Alberto, *Le proiezioni luminose e il Consorzio Nazionale di Torino*, «La coltura popolare», IV, 20-21, 15-30 novembre 1914.
- Geisser, Alberto *L'Istituto Italiano Proiezioni Luminose. Che cos'è, che cos'ha fatto e che farà*, «La rivista cinematografica», IV, 23-24, 25 dicembre 1923.
- Ghio, Pietro, *Il cinematografo nelle scuole quale mezzo di educazione e di istruzione*, Tesi di diploma, Corso di perfezionamento per i licenziati delle Scuole Normali, Università di Bologna, 1922.
- Giannitrapani, Vincenzo *Le proiezioni luminose nelle scuole primarie*, Milano, Ditta M. Ganzini, [1910].
- \*Giglio, Alfonso *Le proiezioni luminose e la scuola*, Premiata Tipografia Montes, Girgenti, 1913.
- Gli atti del primo congresso nazionale dei cinematografi educativi e delle proiezioni scolastiche*, «Proiezioni luminose», II, 1923, 7-10, luglio-ottobre 1923.
- Grassi, Francesco, *La coltura a mezzo della cinematografia*, «La cine-fono & la rivista fono-cinematografica», I, 2, 16 ottobre 1908.
- Grassi, Raffaele *I primi cinque anni di vita del Cinematografo dei sordomuti in Bologna*, Tipografia dei Sordomuti, Bologna, 1917.
- Guagnano, Leonardo, *Il cinematografo nella scuola. Per un congresso nazionale*, «La rivista cinematografica», II, 7, 10 aprile 1921.
- Il cinematografo e l'insegnamento*, «La coltura popolare», VII, 9, settembre 1917.
- Il cinematografo nella scuola normale*, «Rivista pedagogica», VI, 7, 15 luglio 1913.
- Il cinematografo nelle carceri*, «L'illustrazione cinematografica», IV, 5, 15 maggio 1915.
- Il cinematografo nelle scuole*, «L'illustrazione cinematografica», I, 2-3, 1-15 febbraio 1912.
- Il congresso dei cinematografi educativi e delle proiezioni scolastiche*, «Gazzetta del Popolo», 11 giugno 1923, poi anche in «La rivista cinematografica», 12, 1923.
- Il programma della Unitas*, «Luce et Verbo», I, 1, giugno 1909.
- Istruzione primaria e cinematografo*, «Rivista pedagogica», VI, 4, aprile 1913.
- Jacquet, Domenico, *L'insegnamento del catechismo*, «Luce et Verbo», I, 2-3, 1909.
- Ker, *La conferenza Orlando al Teatro del Popolo*, «La cine fono & la rivista fono-cinematografica», VII, 231, 6 marzo 1913.
- Kereban (Paolo Cacace), *La conferenza Orlando al Teatro del Popolo*, «La cine-fono & la rivista fono-cinematografica», VII, 231, 6 marzo 1913.
- L'assemblea generale dell'Istituto Minerva*, «La coltura popolare», IV, 19, 15 novembre 1914.



- L'esteta Ottico, *Sulla cinematografia*, «La cinematografia italiana», I, 1, 20 gennaio 1908.
- L'insegnamento della storia e le proiezioni luminose*, «La parola e il libro», IV, 9, novembre 1921.
- L'insegnamento popolare per mezzo dei films*, «L'illustrazione cinematografica», III, 6, 30 aprile 1914.
- La 'Divina commedia' giudicata da Arturo Labriola*, «Lux», III, 50, 1910.
- La cinematografia didattica ed il dovere del governo*, «La cine-fono & la rivista fonocinematografica», X, 326, 25 maggio -10 giugno 1916.
- La cinematografia e il suo ufficio educativo in un discorso dell'on. Giovanni Rosadi*, «L'illustrazione cinematografica», IV, 1, 15 gennaio 1915.
- La cinematografia nelle scuole*, «La cinematografia italiana», I, 1, 20 gennaio 1908.
- La funzione sociale del cinematografo*, «La rivista cinematografica», III, 22, 25 novembre 1922.
- La missione educativa del Cinematografo in un discorso di S.E. l'on. Rosadi*, «La cinematografia italiana ed estera», VIII, 179-180, 1914, p. 18.
- La Rivista Cinematografica [Aurelio De Marco], *Il cinematografo nella scuola. Lettera aperta all'On. Pompeo Molmenti*, «La rivista cinematografica», I, 6, 25 marzo 1920.
- La sezione lombarda dell'istituto Minerva*, «La coltura popolare», VII, 11, novembre 1917.
- La solenne inaugurazione della sala Minerva di Roma*, «La coltura popolare», V, 20-21, 30 novembre-15 dicembre 1914.
- Lacchè, Augusto, *Un educatore romano. L'opera decennale di educazione popolare e di assistenza sociale di Domenico Orano nel quartiere Testaccio 1904-1914*, R. Officine Tipo-litografiche, Roma, 1914.
- Le cinematografie educative nelle carceri e nei riformatori. Una lettera dell'on. Ferri*, «La conquista cinematografica», I, 8, 31 marzo 1922.
- Le films fabbricate da Minerva*, «La coltura popolare», VII, 3, 28 febbraio 1917.
- Le proiezioni luminose e la riforma della scuola elementare*, «Proiezioni luminose», II, 11, novembre 1923.
- Licomati, Carmine, *Le conferenze con proiezioni luminose alla truppa*, Tip. E. Voghera, Roma, 1911.
- Livoni, Giovanni L., *Il cinema e l'insegnamento. Nostra intervista col prof. Emidio Agostinoni dell'Istituto Nazionale Minerva di proiezioni e cinematografie educative*, «La cinematografia italiana ed estera», IX, 3, 15 febbraio 1915.
- \*Loria, Achille *Una lodevole iniziativa*, «L'insegnamento professionale», 4, agosto 1911.
- M., S., *La cultura religiosa e le proiezioni*, «La settimana sociale», V, 52, 21 settembre 1912.
- Mansueti, Cesare, *Il cinematografo nelle scuole*, «La cine-fono & La rivista fonocinematografica», IV, 117, 16 luglio 1910.



- Mansueti, Cesare, *Psicologia del cinematografo*, «La cine-fono & La rivista fono-cinematografica», IV, 127, 1 ottobre 1910.
- \*Mansueti, Cesare *Il cinematografo nei Riformatorii di Stato*, «La cine-fono & La rivista fono-cinematografica», IV, 128, 8 ottobre 1910.
- Mansueti, Cesare, *Il cinema nella scuola*, «Cinema docet» (Supplemento della «Cine-fono e la rivista fono-cinematografica»), IX, 3, 21 ottobre 1916.
- Marchetti, F., *L'industria cinematografica e l'educazione delle masse*, «La vita cinematografica», III, 20, 30 ottobre 1912.
- Marone, Luigi, *Cinematografia scolastica*, «La cine-fono & La rivista fono-cinematografica», IV, 132, 12 settembre 1910.
- Marradi, Anita, *Il cinematografo, l'educazione sociale e la scuola. Lezione detta alle allieve dei corsi normali della scuola del R. Conservatorio di S. Chiara*, Tip. V. Bongi, San Miniato, 1912.
- Masi, Giulia, *Il cinematografo nella scuola elementare*, Tesi di diploma, Corso di perfezionamento per i licenziati delle Scuole Normali, Università di Bologna, 1914.
- Mastropaolo, Michele, *Cinema docet*, «La cinematografia italiana ed estera», V, 118, 15-30 novembre 1911.
- \*Mastropaolo, Michele, *Cinematografo e scuola popolare*, Cavotta, Santa Maria Capua Vetere, 1915.
- Mastropaolo, Michele, *Cinematografo e scuola popolare*, «L'illustrazione cinematografica», V, 1, 15 gennaio 1916.
- \*Mastropaolo, Michele, *Intervista col prof. Nicola Fornelli*, «Lux», XI, 3, febbraio 1909.
- Mazzinghi, Mario *L'insegnamento oggettivo nelle scuole*, «La cinematografia italiana ed estera», 109, 1-5 luglio 1911; V, 110, 15-20 luglio 1911.
- Mazzinghi, Mario, *La cinematografia e la scuola*, «La tecnica cinematografica», I, 2, 1914.
- Mazzinghi, Mario, *Proposta di una cooperativa per la produzione di fotografie didattiche*, «L'insegnamento professionale», I, 3, giugno 1911.
- Melchiori, A., *Psicologia del cinematografo*, «Scuola italiana moderna», XXL, 2 dicembre 1912.
- Michieli, Adriano Augusto, *Le proiezioni luminose nell'insegnamento della geografia e in particolare in quello della Geografia economica*, «La geografia», III, 1-2, gennaio-febbraio 1915.
- \*Ministero della Pubblica Istruzione, *Le proiezioni luminose, fisse e animate nelle scuole medie e nelle scuole elementari*. «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», 55, 13 dicembre 1923.
- Montanari, Emma, *Il cinematografo nella scuola*, Tesi di diploma, Corso di perfezionamento per i licenziati delle Scuole Normali, Università di Bologna, 1918.
- Monti, Arnaldo, *Benemerienze della cinematografia per la coltura popolare*, «La vita cinematografica», V, 26, 15 luglio 1914.

- \*Monticelli, Carlo, *Il cinematografo come divertimento popolare*, «L'illustrazione cinematografica», I, 6, 1 aprile 1912.
- Montù, Carlo, *Una iniziativa urgente*, «L'insegnamento professionale», 4, agosto 1911.
- Mor., C. A., *La scuola del cinematografo e il cinematografo nella scuola*, «L'illustrazione cinematografica», III, 16, 15 ottobre 1914.
- Morelli, Umberto, *Per un cinematografo educativo*, «L'arte del silenzio», III, 15 marzo 1922.
- Musso, Vincenzo, Pantalini, Oreste, *Il programma della Unitas*, «Luce et verbo», I, 1, 1909.
- Napolitano, Alfonso, *Il cinematografo, l'educazione sociale e la scuola*, Pavia, Tip. Popolare, 1909.
- \*Napolitano, Alfonso, *Il cinematografo, l'educazione sociale e la scuola*, «Rivista di pedagogia», V, 5, giugno 1910. [ripubblicato su «Lux», III, 68, 10 ottobre 1910; 69, 20 ottobre 1910; poi anche in estratto: Tipografia Editrice Popolare, Pavia, 1910].
- Nelle case di pena*, «Proiezioni luminose», II, 12, dicembre 1923.
- Nicastro, Maria Pia, *Il cinematografo in scuola*, «I diritti della scuola», XIII, 49-50, 30 settembre 1912.
- Nicotra, Giovanni, *Il cinematografo e i fanciulli*, «La cine fono & la rivista fono- cinematografica», V, 158, 20 maggio 1911.
- Nitti, V.C., *L'insegnamento oggettivo mediante proiezioni luminose*, Maurer, Torta e Pecco, Torino, [1911?].
- Occella, Idegard, *Comunicazione fatta al II Congresso Nazionale delle opere di Educazione Popolare a Roma nel dicembre 1912*, Consorzio Nazionale per Biblioteche e Proiezioni Luminose, Torino, [1912].
- Orano, Domenico *Come vive il popolo di Roma*, Croce, Pescara, 1912.
- \*Orano, Domenico, *Il cinematografo e l'educazione*, «Rivista pedagogica», II, 1 luglio 1909 [poi in estratto: Tipografia dell'Unione Editrice, Roma, 1909].
- \*Orestano, Francesco, *Il cinematografo nelle scuole*, «La coltura popolare», IV, 2, 31 gennaio 1914; 3, 15 febbraio 1914; 4-5, 28 febbraio-15 marzo 1914; 7, 15 aprile 1914; poi in volume: Francesco Orestano, *Il cinematografo nelle scuole*, Istituto Nazionale «Minerva», Roma, 1914; ora anche in Francesco Orestano, *Opera omnia*, vol. V, tomo II, CEDAM, Padova, 1964).
- \*Orlando, Vittorio Emanuele [*Discorso tenuto al Teatro del Popolo di Milano*], «La coltura popolare», III, 5, 1913.
- Pantalini, Oreste, *Istituzioni e sistemi per la coltura popolare*, «Proiezioni luminose», I, 3, novembre 1922.
- Pantalini, Oreste, *Proiezioni e catechismo. Manuale pratico per l'insegnamento della dottrina cristiana, col sussidio delle proiezioni luminose*, Ditta Ganzini, Namias e C., di M. Ganzini, Milano, 1908.
- Paradisi, Umberto, *La cinematografia didattica*, «La vita cinematografica», VI, 5, 15 marzo 1913.

- Pellegrini C., *Le proiezioni luminose nella scuola*, «Proiezioni luminose», I, 2, ottobre 1922.
- Pellegrini, Emilio, *Per le scuole serali. Una proposta*, «L'insegnamento professionale», I, 2, aprile 1911.
- Per una più seria censura cinematografica*, «La coltura popolare», VII, 6, maggio- giugno 1917.
- Pesce Maineri, Piero, *I pericoli sociali del cinematografo*, Marsano, Genova-Torino, 1922.
- \*Picozzi, Giovanni Battista, *Il cinematografo nell'educazione dei sordomuti*, «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini», III, 3, marzo 1909.
- Pig., *Il cinematografo pedagogico*, «La cine-fono & la rivista fono-cinematografica», IV, 96, 12 febbraio 1910.
- Pionieri, veliti e capitani della cinematografia. Carlo Cremonesi, «La cinematografia italiana ed estera», V, 108, 15-20 giugno 1911.
- Pirro, Raffaele, *La funzione didattica del cinematografo*, «La coltura popolare», XI, 12, 1921.
- \*Pompei, Mario, *Cinematografo istruttivo per operai*, «L'insegnamento professionale», II, 3, ottobre 1912.
- Ponzo, Mario, *Il valore didattico del cinematografo*, «Rivista di psicologia», X, 1, gennaio-febbraio 1914, ora in Silvio Alovio, *L'occhio sensibile*, Kaplan, Torino, 2013.
- Ponzo, Mario, *Cinematografo e delinquenza minorile*, «Vita & Pensiero», IX, 66, 1919, ripubblicato in «L'infanzia anormale», XII, 7, 1919, pp. 88-96 (ora in Silvio Alovio, *L'occhio sensibile*, Kaplan, Torino, 2013).
- Previtali, Cesare, *Il cinematografo e la scuola*, «La vita cinematografica», III, 1, 15 gennaio 1912.
- Prezzolini, Giuseppe, *Per un cinematografo nazionale* [1914] in Id., *Paradossi educativi*, «La Voce», Roma, 1919, pp. 67-74; poi anche in *Paradossi educativi* [nuova edizione], Roma, Armando Editore, 1964.
- Ranieri Pini, *La cinematografia istruttiva. Esposizione di Torino*, «La cinematografia italiana ed estera», V, 113, 1-5 settembre 1911.
- Ravaglia, Raffaele *Il cinematografo per le scuole dei sordomuti*, «Èffeta», VII, 10, 1912.
- Resta, Raffaele *Prefazione*, in Luigi Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, Bemporad, Firenze, [1925].
- \*Ricci, Corrado, *Lanterna magica*, «Il corriere della sera», XXI, 301, 1-2 novembre 1896.
- \*[Ricci, Corrado], *Il battesimo dell'Istituto «Minerva»*, «La coltura popolare» III, 30 gennaio 1913; poi, in versione con poche varianti, alcuni tagli e titolo diverso (*Proiezioni e cinematografie*) in Corrado Ricci, *L'arte dei bambini*, seconda edizione, Zanichelli, Bologna, 1919 (poi: Armando, Roma, 1959; Fogola, Torino, 1978).
- Rifici, Santina, *Il cinematografo nella scuola*, Tip. Ditta D'Amico, Messina, 1918.

- Rimini, Elisa, *Il cinematografo nella società e nella scuola*, Tesi di diploma, Corso di perfezionamento per i licenziati delle Scuole Normali, Università di Bologna, 1918.
- Roggero, Egisto, *La cinematografia didattica*, «La vita cinematografica», V, Numero speciale, dicembre 1914.
- Roggero, Egisto, *La cinematografia e i ragazzi*, «La vita cinematografica», VI, 1, 7 gennaio 1915.
- \*Romani, M., *L'influenza del cinematografo sull'istruzione. L'educazione dei fanciulli*, Alico & Zuccaro, Messina, 1922.
- Romeo, Antonio *Il cinematografo nella vita e nella scuola*, Tipografia della «Nuova Rossano», Rossano, 1913.
- Rosadi, Giovanni, *[Discorso per l'inaugurazione della sala Minerva di Roma]*, «La coltura popolare», IV, 20-21, 30 novembre-15 dicembre 1914.
- Ruggiero, Enzo, *Il cinematografo nelle scuole?*, «La cine-fono & la rivista fono-cinematografica», V, 156, 6 maggio 1911.
- S.E. Gentile visita l'Istituto, «Proiezioni luminose», II, 2, febbraio 1923.
- \*Scialdoni, Luigi, *Il cinematografo nella scuola. Conferenza letta a Napoli il 16 Marzo 1913 alla sezione dell'Unione Magistrale Nazionale*, Vallardi, Milano, 1913.
- T., A., *La cinematografia nella scuola*, «I diritti della scuola», XV, 17, febbraio 1914.
- Tedeschi, M., *Le serate cinematografiche educative della Commissione del Touring per il turismo scolastico nella nostra provincia di Milano*, «Proiezioni luminose», I, 1922.
- \*Terracini, Alice, *Cinematografo o proiezioni luminose?*, Cooperativa Tipografica Italiana, Roma, 1917.
- Thovez, Enrico, *La scuola moderna*, in Id., *Mimì dei moderni*, Ricciardi, Napoli, 1919.
- \*Tinivella, Giovanni, *Il cinematografo. Conferenza tenuta alla Società di Cultura di Torino il 22 febbraio 1919*, «Conferenze e prolusioni», XII, 11, 1919.
- \*Topi, Socrate, *La scuola dove si vede*, «La Tribuna», 27 marzo 1913 (poi in «La cine-fono & La rivista fono-cinematografica», VII, 235, 3 aprile 1913; «La cinematografia italiana ed estera», VII, 149, 15 aprile 1913; «Rivista cinema docet – Supplemento dell'Illustrazione cinematografica», VI, 7, 5-10 aprile 1913).
- Treves, Claudio *La legge e la cinematografia*, «La coltura popolare», III, 12, 30 giugno 1912.
- \*Treves, Claudio *[Il grande movimento della cinematografia educativa]*, in Atti parlamentari. Camera dei Deputati. Legislatura XXIII. I sessione. Discussioni. [Seduta n. 575]. Tornata del 6 giugno 1913.
- Valcarengghi, Ugo, *La cinematografia come elemento educativo*, «La fotografia artistica», 11, 1915 (ora in: *Tra una film e l'altra*, Marsilio, Venezia, 1980).
- Vuoli, Romeo *Il cinematografo e il pervertimento delle masse*, «Il momento», 31 marzo 1917.

- Zoboli, Luigi Alberto, *Nova Lux!*, «Rivista cinema docet», VI, 8, 20-25 aprile 1913 (supplemento dell'«Illustrazione cinematografica»).
- Zoboli, Luigi Alberto *La vita nella scuola. Per il trionfo dell'idea!*, «Rivista cinema docet», VI, 15, 5-10 agosto 1913 (supplemento dell'«Illustrazione cinematografica»).
- Zuccarello, Mario, *Per il cinematografo educativo*, «La cine-fono & la rivista fono-cinematografica», XIII, 386, 1-15 febbraio 1919.

### Fonti secondarie

- Accornero, Cristina, Alberto Geisser. *I complessi profili di un economista al confine tra diversi saperi*, in Roberto Marchionatti (a cura di), *La scuola di economia di Torino: co-protagonisti ed epigoni*, Leo S. Olshki, Firenze, 2009.
- Agosti, Stefano, *Immagini luminose a scuola. Tra proposte teoriche ed esperienze a Pordenone nella prima metà del Novecento*, ISTLIB, Pordenone, 2005.
- Alovisio, Silvio, *Cinematografo o proiezioni luminose? Immagini fisse e animate nel primo dibattito italiano sulle proiezioni educative*, «Immagine», 11, 2015.
- Alovisio, Silvio, *L'occhio sensibile. Cinema e scienze della mente nell'Italia del primo Novecento*, Kaplan, Torino, 2013.
- Alovisio, Silvio, Luca Mazzei, *Vedere lontano. Cinema ed educazione alla geografia nell'Italia degli anni Dieci*, «Cinergie», 10, novembre-dicembre 2016.
- André, Jacques, André, Marie, *Le rôle des projections lumineuses dans la pastorale catholique française (1895-1914)*, in Roland Cosandey, André Gaudreault e Tom Gunning (a cura di), *Une invention du diable? Cinéma des premiers temps et religion*, Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 1992.
- Arrigoni, Antonio M., *Un percorso sulle fonti dell'Italia settentrionale*, in Marco Pizzo, Gabriele D'Autilia (a cura di), *Fonti d'archivio per la storia del Luce. 1925-1945*, Istituto Luce, Roma, 2004.
- Balboni, Anna Lisa, Paolo Caneppele, *Cinepazzia: un'indagine storico-scientifica sui rapporti tra cinema e psichiatria all'epoca del muto*, «Fuori Vista», 5, 2007.
- Bernardini, Aldo, *Cinema muto italiano*, 3 voll., Laterza, Bari-Roma, 1981-1982.
- Berton, Mireille, *La dialectique entre image fixe et image animée: Neuropatologia (Camillo Negro et Roberto Omegna, 1908-1915)*, in Marta Tortajada, Benoît Turquety (a cura di), *Archaeology of Movement: Dispositives 1900*, Amsterdam University Press, Amsterdam, in corso di stampa.
- Berton, Mireille, *Le corps nerveux des spectateurs, L'Age d'Homme, Lausanne*, 2015.



- Braun, Marta *et al.* (a cura di), *Beyond the Screen: Institutions, Networks and Publics of Early Cinema*, John Libbey, New Barnet, 2012.
- Brunetta, Gian Piero, *Il cinema muto italiano*, Laterza, Bari-Roma, 1993.
- Canali, Ferruccio, *Fotografia d'arte e fotografia artistica nei giudizi di Corrado Ricci e dei contemporanei*, in Nora Lombardini (a cura di), *Corrado Ricci, nuovi studi e documenti*, Società di Studi Ravennati, Ravenna, 1999.
- Cardillo, Massimo, *Cinematografo o proiezioni luminose? Idee e propositi agli albori della cinematografia*, in Id., *Tra le quinte del cinematografo. Cinema, cultura e società in Italia*, Dedalo, Bari, 1987.
- Casetti, Francesco, *The Throb of the Cinematograph*, in F. Casetti, Silvio Alovio, Luca Mazzei (a cura di), *Early film theories in Italy. 1896-1922*, Amsterdam University Press, Amsterdam, in corso di stampa.
- Casetti, Francesco, *Beyond Subjectivity: The Film Experience*, in Dominique Chateau (a cura di), *Subjectivity*, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2011.
- Casetti, Francesco, *L'occhio del Novecento*, Bompiani, Milano, 2005.
- Casetti, Francesco, Silvio Alovio, *L'esperienza cinematografica*, in Silvio Alovio, Giulia Carluccio (a cura di), *Introduzione al cinema muto italiano*, Utet, Torino, 2013.
- Casetti, Francesco, Silvio Alovio, *Il contributo della Chiesa alla moralizzazione degli spazi pubblici* in Dario Viganò, Ruggero Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo*, vol. I, *Dalle origini agli anni Venti*, Ente dello Spettacolo, Roma, 2006.
- Casetti, Francesco, Elena Mosconi (a cura di), *Spettatori italiani: riti e ambienti del consumo cinematografico (1900-1950)*, Carocci, Roma, 2006.
- Celli, Silvio, *L'IICE e la Rivista Internazionale del Cinema Educatore*, in Leonardo Quaresima (a cura di), *Storia del cinema italiano*, vol. IV, 1924/1933, Marsilio – Centro Sperimentale di Cinematografia, Venezia-Roma, 2014.
- Corbetta, Claudia, *Cinema, cultura ed educazione nelle prime riviste cinematografiche*, «Comunicazioni sociali», XVI, 3-4, 1994.
- Corradino, Barbara, Maria Luisa Ghibaudo, *Un animatore culturale a cavallo di due secoli. Alberto Geisser. Profilo culturale e analisi del fondo [della Biblioteca Civica Centrale di Torino]*, Tesi di diploma in Bibliotecario tecnico sistemi informativi e documentari, Enfap Piemonte, Torino, 1999, pp. 34-43.
- D'Arcangeli, Marco Antonio, *Cinema, istruzione ed educazione nella pedagogia italiana del primo Novecento. Un sondaggio: «La Rivista Pedagogica» (1908-1939)*, «Immagine», 11, 2015.
- De Pastre-Robert, Beatrice, Monique Dubost, Françoise Massit-Folléa (a cura di), *Cinéma pédagogique et scientifique. À la redécouverte des archives*, ENS, Lyon, 2004.
- Domini, Donatino, *Appunti sul rapporto tra arte e fotografia in Corrado*

- Ricci, in Nora Lombardini (a cura di), *Corrado Ricci, nuovi studi e documenti*, Società di Studi Ravennati, Ravenna, 1999.
- Elsaesser, Thomas Sabine Lenk, 'Kinoreformbewegung' Revisited: *Performing the Cinematograph as a Pedagogical Tool*, in K. Askari et al. (a cura di), *Performing New Media, 1890-1915*, John Libbey, New Barnet, 2015.
- Eugeni, Ruggero, *La relazione d'incanto. Studi su cinema e ipnosi*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Farné, Roberto, *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, Utet Università, Torino, 2006.
- Filippin, Sara, *Le proiezioni luminose all'inizio del XX secolo*, in Alfio Centin (a cura di), *La scuola di base a Treviso dal 1806 al 1948*, Ateneo di Treviso, Treviso, 2009.
- Friedemann, Alberto, *La SIC-Unitas il bollettino «Luce et Verbo»*, in Dario Viganò, Ruggero Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo*, vol. I, *Dalle origini agli anni Venti*, Ente dello Spettacolo, Roma, 2006.
- Gaudreault, André, Côté, Stephanie, *Mais où donc est passé le bonimenteur italien?*, in Michele Canosa (a cura di), *A nuova luce. Cinema muto italiano I*, Clueb, Bologna, 2000.
- Gauthier, Christophe, *Au risque du spectacle. Les projections cinématographiques en milieu scolaire dans les années 1920*, in Béatrice de Pastre-Robert, Monique Dubost e Françoise Massit-Folléa (a cura di), *Cinéma pédagogique et scientifique. À la redécouverte des archives*, ENS, Lyon, 2004.
- Kaes, Anthony, Nicholas Baer, Michael Cowan (a cura di), *The Promise of Cinema. German Film Theory, 1907-1933*, University of California Press, Oakland, 2015.
- Kessler, Frank, Lenk, Sabine, 'Kinoreformbewegung' Revisited: *Performing the Cinematograph as a Pedagogical Tool*, in Kaveh Askari et al. (a cura di), *Performing New Media, 1890-1915*, John Libbey, New Barnet, 2015.
- Lombardi, Luisa, *Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)*, «History of Education & Children's Literature», V, 2, 2010.
- Lombardi, Luisa, *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in Paolo Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino, 2010.
- Mazzei, Luca, *Angelina Buracci cinepedagoga*, «Bianco e nero», LXII, 570, maggio-agosto 2011.
- Mazzei, Luca, *First Came the Word and Then the Picture: Comment to Newsreels in Italy at the Time of Silent Films*, in Àngel Quintana, Jordi Pons (a cura di), *La construcció de l'actualitat en el cinema dels orígens*, Fundació Museu del Cinema-Col·lecció Tomàs Mallol-Ajuntament de Girona, Girona, 2012.
- Mazzei, Luca, *I percorsi della teoria*, in Silvio Alovizio, Giulia Carluccio (a



- cura di), *Introduzione al cinema muto italiano*, Utet Università, Torino, 2014.
- Mazzei, Luca, *La celluloida e il museo. Un esperimento di "cineteca" militare all'ombra della prima Guerra di Libia (1911-1912)*, «Bianco e nero», 571, 2011.
- Meda, Juri, «*Mezzi di educazione di massa. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola tra XIX e XX secolo, «History of Education & Children's Literature», VI, 1, 2011.*
- Mosconi, Elena, «*Venghino signori, si va ad incominciare! Nascita ed evoluzione dell'esercizio cinematografico*, in Raffaele De Berti (a cura di), *Un secolo di cinema a Milano*, Milano, il Castoro, 1996.
- Mosconi, Elena, *Un potente maestro per le folle. Chiesa e mondo cattolico di fronte al cinema*, in Ruggero Eugeni e Dario E. Viganò (a cura di), *Attraverso lo schermo. Cinema e cultura cattolica in Italia*, Ente dello Spettacolo, Roma, 2006.
- Mosconi, Elena, *Il consumo di cinema e il nuovo soggetto antropologico*, in Paolo Bertetto (a cura di), *Storia del cinema. Uno sguardo d'insieme*, Marsilio-Edizioni di Bianco & Nero, Venezia-Roma, 2011.
- Mosso, Laura (a cura di), *Luce et Verbo*, Torino, Biblioteca Fert, 2004.
- Nepoti, Elena, *Aspetti politici della cinematografia educativa a Bologna. Dalle prime proiezioni alla giunta Zanardi (1907-1920)*, «Immagine», 11, 2015.
- Novarino, Marco, *Consorzio nazionale per biblioteche e proiezioni luminose*, in Enrico Miletto, M. Novarino (a cura di), «...Senza distinzione politica e religiosa». *Repertorio bibliografico e archivistico sull'associazionismo laico a Torino e provincia. 1848-1925*, Centro Studi Pietro Calamandrei, Torino, 2011.
- Ortoleva, Peppino, *Mediastoria. Mezzi di comunicazione e cambiamento sociale nel mondo contemporaneo*, Net, Milano, 2002<sup>3</sup>.
- Ortoleva, Peppino, *Il secolo dei media. Riti, abitudini, mitologie*, Il Saggiatore, Milano, 2009.
- Piredda, Maria Francesca. *Sguardi sull'altrove. Cinema missionario e antropologia visuale*, Archetipo, Bologna, 2012.
- Pizzamiglio, Martina, *Il cinema scolastico in Italia. L'esperienza produttiva de "La Caravella Film" e del Centro provinciale per i Sussidi Audiovisivi di Gorizia*, Università degli Studi di Udine, Dottorato di ricerca internazionale di studi audiovisivi: cinema, musica e comunicazione, XXIV ciclo, a.a. 2012-13.
- Prolo, Maria Adriana, *Storia del cinema muto italiano*, Il Poligono, Milano, 1951.
- Quaresima, Leonardo, Mazzei, Luca, *Voci minori?*, «Bianco e nero», LXVI, 550-551, 2004-2005.
- Raffaelli, Sergio *Il cinema per la scuola nei primordi. Per una bibliografia italiana sul cinema didattico e formativo (1896-1916)*, «Prospettiva EP», XIII, 1, gennaio-febbraio 1990, ora in Id., *Parole di film. Studi*

- cinematografici 1961-2010*, a cura di Massimo Fanfani, Franco Cesati, Firenze, 2015.
- Raffaelli, Sergio, *Sul primo scaffale del cinema italiano. Testi d'argomento educativo (1909-1916)*, «Immagine», 20, 1992.
- Reami, Chiara, *La pratica pastorale e la produzione di diapositive: Angelo Zammarchi e l'editrice La Scuola*, in Dario Viganò, Ruggero Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo, vol. I, Dalle origini agli anni Venti*, Ente dello Spettacolo, Roma, 2008.
- Renonciat, Annie, *Vue fixe et/ou cinéma dans l'enseignement: naissance d'une polémique (1916-1922)*, in Béatrice de Pastre-Robert, Monique Dubost e Françoise Massit-Folléa (a cura di), *Cinéma pédagogique et scientifique. À la redécouverte des archives*, ENS, Lyon, 2004.
- Scarpellini, Emanuela, *Il Teatro del popolo. La stagione artistica dell'Umanitaria tra cultura e società (1911-1943)*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Senthiles, Armelle, *L'Audio-visuel au service de l'enseignement: projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940*, «La Gazette des Archives», 173, 1996.
- Sgobba, Adriano, *Dal buio della sala alla luce del grande schermo. Donne e bambini al cinematografo*, Contino, 2014.
- Spinosa, Domenico, *The Didactic-Instructive Task of Cinema (1907-1918) in Italian Women's Writings*, in Sofia Bull, Astrid Söderbergh Widding (a cura di), *Not so Silent. Women in Cinema before Sound*, Stockholm University, Stockholm, 2010.
- Tagliavia, Fabio, *Cinema docet. La funzione didattico-formativa del cinema (1907-1918)*, Tesi di laurea, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Torino, a.a. 1995-1996.
- Taillibert, Christel, *L'usage mixte de l'image fixe et de l'image animée dans le domaine de l'enseignement durant l'entre-deux guerres*, in Laurent Guido, Olivier Lugon (a cura di), *Fixe/animé. Croisiements de la photographie et du cinéma au XXème siècle*, L'Age d'Homme, Lausanne, 2010.
- Taillibert, Christel, *L'Institut International du cinématographe éducatif. Regard sur le rôle du cinéma éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*, L'Harmattan, Paris, 1999.
- Toschi, Deborah, *Pedagogie intermediali: «Arte – Luce – Parola»*, in Dario Viganò, Ruggero Eugeni (a cura di), *Attraverso lo schermo, vol. I, Dalle origini agli anni Venti*, Ente dello Spettacolo, Roma, 2006.
- Toschi, Deborah, *Il paesaggio rurale. Cinema e cultura contadina nell'Italia fascista*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.
- Toschi, Deborah, *Which Way to Educational Cinema in Italy during the Twenties?*, The Istanbul Conference – Urban Mediations Istanbul, Turkey, June 24-27, 2010, [www.academia.edu](http://www.academia.edu) Toschi
- Toschi, Deborah, *Il cinema e l'educazione popolare e i progetti della Società Umanitaria (1915-1921)*, «Immagine», 11, 2015.



## *Indice dei nomi*

- Abbondanti Fellicò, Lucia 121  
Accornero, Cristina 46  
Agostinoni, Emidio 19, 25, 34, 35, 36,  
47, 64, 78, 360  
Agosti, Stefano 42  
Alamanni, Luigi 283, 311  
Albano, Lucilla 33  
Albera, François 41  
Alberti, Annibale 50  
Albertini, Giancarlo 14  
Alessio 44, 57, 95, 96, 104, 105  
Alighieri, Dante 27, 46, 49, 58, 118, 171,  
191, 207, 216, 217, 254, 293, 315  
Alovisio, Silvio 10, 18, 19, 29, 31, 35, 41,  
85, 110, 117, 126  
Alterra, Pietro 257  
Andriot, Josette 327  
Angiulli, Andrea 133  
Ardigò, Roberto 87, 103  
Ariosto, Ludovico 247  
Arnould, Henri 106  
Arrigoni, Antonio M. 45  
Ascenzi, Anna 75  
Askari, Kaveh 42  
Autelitano, Alice 104  
Avellone, Gian Battista 31, 68, 69, 129,  
132, 134  
  
Baccelli, Guido 72, 76, 77  
Baer, Nicholas 42, 113, 117  
Balbo, Ivan 46  
Balboni, Anna Lisa 14  
Baldasseroni, Giuseppe 58  
Balducci, Enrico 50  
Baldwin, James Mark 334  
Baratta, Mario 86, 365  
Barattolo, Giuseppe 13  
Barausse, Alberto 59  
Barbéns, Francisco de 271  
Barbera, Mario 19, 25, 267  
  
Bartolini, Francesco 75  
Bartoloni, Stefania 27  
Bassi, Spartaco 273  
Bataille, Henry 324, 332  
Baudino, Natalina 15, 25, 27, 28, 29,  
33, 34, 37, 57, 65, 75, 78, 81, 85, 94,  
95, 105, 109, 117, 128, 130, 180, 189,  
225  
Becchi, Egle 26  
Bellan, Léopold 34, 277  
Bellatalla, Luciano 16  
Bellet, Gastone 340  
Bellinzoni, Luigi 313  
Bencivenga, Eduardo 328  
Benedetti, Amedeo 100, 366  
Benelli, Sem 322, 334  
Berchet, Giovanni 318  
Bergamini, Alberto 132  
Bergeret (pseud. di Ettore Marroni) 11  
Bergson, Henri 102, 103  
Berruti, Sila 78, 81, 83  
Bertellini, Giorgio 116  
Bertetto, Paolo 10  
Bertilotti, Teresa 27, 75  
Bertini, Francesca 335  
Bertoni, Clotilde 10, 26, 38  
Bertoni Jovine, Dina 26, 38, 81, 82,  
133  
Berton, Mireille 33, 106  
Bianchetti, Cesare 195  
Bonaparte, Napoleone 328  
Bonfantini, Santino 12  
Bonghi, Ruggero 313  
Bonomi, Carlo 128  
Borelli, Lyda 324, 335  
Boselli, Paolo 46  
Bottaro, Lugi 190  
Branca, Remo 23  
Braun, Marta 41, 375  
Brenna, Ernestina 350, 351

Bressan, Corrado 13, 25, 95, 201, 366  
 Brofferio, Angelo 318  
 Bruno, Giordano 312  
 Buisson, Ferdinand 35, 353  
 Bull, Sophia 27  
 Buracci, Angelina 19, 25, 27, 28, 30, 79,  
     80, 81, 83, 84, 85, 86, 117, 118, 119,  
     121, 122, 126, 127, 129, 130, 136,  
     139, 319, 329, 337  
 Burgalassi, Marco M. 38  
  
 Calabi, Augusto 25, 74, 75, 99, 104,  
     105, 134, 139  
 Calabrese-Serio, Raffaele 129, 130  
 Camagni, Bianca Virginia 331  
 Cambi, Franco 12, 22, 32, 128, 142  
 Campanini, Giorgio 94  
 Campetti, Amelia 25, 27, 29, 33, 82, 83,  
     121, 126, 127, 128, 129, 160, 165  
 Canali, Ferruccio 100  
 Caneppele, Paolo 14  
 Canosa, Michele 116  
 Cantù, Cesare 304  
 Capecelatro, Alfonso 313  
 Cappelletti, Alberto 97  
 Cardillo, Massimo 41, 375  
 Carluccio, Giulia 10, 116, 227  
 Casana, Severino 46  
 Casati, Alessandro 23  
 Casati, Gabrio, 26, 74, 135  
 Caserini, Mario 322, 328  
 Casetti, Francesco 10, 18  
 Casini, Simone 178  
 Castellani 57, 58  
 Castellani, Luigi 57, 58  
 Catarsi, Enzo 135  
 Cattaneo, Mario 94  
 Catullo, Gaio Valerio 310  
 Cavallera, Giovanni U. 32, 133  
 Cavallera, Hervé A. 32  
 Cavour, Camillo Benso conte di 76  
 Centin, Alfio 44  
 Centofanti, Alfredo 14, 25, 37, 277  
 Certo, Attilio 121  
 Chellini, Gisella 25, 27, 29, 58, 80, 83,  
     86, 102, 117, 123, 133, 283  
 Chiaranda, Mirella 63, 126  
 Chiosso, Giorgio 18, 19, 20, 22, 26, 82,  
     83, 94  
 Ciralli, Ernesto 96, 315, 316  
 Cibra, Marco 72, 76  
 Coclite, Orazio 188  
 Coissac, Georges-Michel 112  
 Collette, Adrien 107  
 Colombo, Cristoforo 312  
 Colozza, Giovanni Antonio 122  
 Comenius, Iohannes Amos 315  
 Comerio, Gisella 284  
 Corbetta, Claudia 17, 34  
 Corot, Jean-Baptiste Camille 5, 108,  
     109  
 Corradini, Camillo 360  
 Corradino, Barbara 45, 46  
 Correggiari, Annibale 96  
 Correnti, N. 223  
 Costetti, Romano 6, 18, 19, 31, 36, 37,  
     93, 112, 124, 190, 367  
 Covato, Carmela 26, 27, 128, 143  
 Cowan, Michael 42, 113, 117  
 Credaro, Luigi 12, 19, 35, 47, 57, 62, 90,  
     139, 216, 307  
 Cremaschi, Luigi 15, 17, 25, 86, 95, 99,  
     111, 112, 113, 123, 124, 125  
 Cremonesi, Carlo Stefano 53, 54, 55,  
     60, 67, 165, 277, 359  
 Croce, Benedetto 10, 29, 38, 284  
 Crosignani, Annibale 14  
  
 D'Abundo, Giuseppe 29, 59  
 Dagrada, Elena 116  
 Daguerre, Louis 181  
 D'Amico, Nicola 34, 62  
 Daneo, Edoardo 46, 47, 48, 52, 62, 90,  
     135, 273  
 D'Angelo, E. 67  
 D'Annunzio, Gabriele 165, 346  
 D'Arcangeli, Marco Antonio 13, 19  
 D'Autilia, Gabriele 45, 375  
 D'Azeglio, Massimo 304  
 De Amicis, Edmondo 60, 335, 336

- De Barbéns, Francisco 122  
De Caro, Emanuele 122  
De Dominicis, Michele 13  
De Dominicis, Saverio 18, 25, 26, 28, 35, 172, 196, 197, 293  
De Feo, Luciano 52  
De Fort, Ester 26  
Del Colle, Ubaldo Maria 305  
Delle Chiaie, Stefano 59  
De Marinis, Errico 18  
Demeny, Georges 159  
De Nora, A. 67  
De Pastre-Robert, Beatrice 41, 43  
De Sarlo, Francesco 122  
De Vivo, Francesco 26  
Di Pietro, Gianni 75  
Di Pol, Sante Redi 26  
Domini, Donatino 100  
Doré, Gustave 74, 263, 275  
Doria, Antonio Alessandro 166, 167  
Dubois, Philippe 141  
Dubost, Monique 41, 43
- Elsaesser, Thomas 42, 113, 117  
Enovi, Edgardo 25, 65, 113, 114  
Esiodo 311  
Eugeni, Ruggero 2, 18, 19, 44, 45
- Fabbri, Gualtiero Ildebrando 56, 64  
Fabiatti, Ettore 17, 19, 25, 30, 31, 32, 36, 47, 69, 95, 96, 97, 123, 129, 131, 137, 138, 139, 343  
Fabre, Jean-Henri Casimir 347  
Fanfani, Massimo 20  
Farné, Roberto 38, 66, 87, 90, 93, 125, 141  
Feliziani, Salvo 25, 34, 136, 137, 142, 219  
Fenoglio, Giulio 46  
Ferrari, Giulio Cesare 14, 26, 215  
Ferrari, Monica 14, 26, 215  
Ferrero di Cambiano, Cesare 46, 52  
Ferriani, Lino 18, 25, 35, 80, 128, 129, 136  
Ferri, Enrico 13, 29
- Fides 209  
Filippin, Sara 44  
Flammarion 152, 159, 347  
Flammarion, Camille 152, 159, 347  
Flammarion, Camillo 152, 159, 347  
Foà, Pio 25, 26, 65, 106, 209  
Formiggini Santamaria, Emilia 81, 333, 334  
Fornaca, Remo 140  
Fornaro, Vincenzo 15, 16, 25, 35, 57, 338, 368  
Fornelli, Nicola 18, 26, 34, 35, 59, 73, 100, 101, 127, 153, 154, 155, 156, 312, 313  
Foscari, Francesco 217  
Fosco, Piero (pseud. di Giovanni Pastro-ne) 332  
Fossa, G. 6, 10, 25, 150  
Fossi, Giovanni 11, 32  
Franceschi Ferrucci, Caterina 28  
Freud, Sigmund 141  
Friedemann, Alberto 18  
Fröbel, Friedrich Wilhelm August 37, 190, 193
- Gabelli, Aristide 35, 38, 42, 43, 76, 90, 180, 183  
Gabrielli, Giorgio 71, 72, 123, 125  
Galilei, Galileo 93, 171, 312, 353  
Garibaldi, Anita 168, 358  
Garibaldi, Giuseppe 217, 358  
Gaudreault, André 2, 41  
Gauthier, Christophe 43, 113, 117  
Geisser, Alberto 13, 16, 17, 18, 21, 25, 34, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 63, 68, 78, 95, 104, 112, 209, 279, 282  
Gemelli, Agostino 31  
Genovesi, Giovanni 16, 27, 135  
Gentile, Giovanni 18, 19, 21, 22, 23, 24, 62, 63, 72, 76, 92  
Ghibauda, Maria Luisa 45, 46  
Ghizzoni, Carla 26, 27, 94  
Giannitrapani, Vincenzo 72, 91, 92, 109  
Gibelli, Antonio 133, 135

- Giglio, Alfonso 6, 33, 118, 222, 228  
 Gilardi, Giuseppe 14  
 Giolitti, Giovanni 22, 64, 82, 83, 131, 135  
 Giulio Cesare 147  
 Giunchi, Eraldo 336  
 Goethe, Wolfgang 218  
 Gracci, Ugo 331  
 Grassini, Luigi 113  
 Grassi, Raffaele 60  
 Grippo, Pasquale 15, 16, 18, 34, 35, 39, 48, 57, 71, 338, 339, 340  
 Grossi, Tommaso 304  
 Guastella, Cosmo 103  
 Guerrazzi, Francesco Domenico 304  
 Guido, Laurent 27, 41, 72, 140, 182  
 Guillaume, Paul 122  
 Gunning, Tom 41  
 Guttuso Fasulo 66  
 Guzzanti, Vincenzo 66  
 Gys, Leda 335
- Hay 102  
 Hazon, Filippo 135  
 Herbart, Johann Friedrich 37  
 Hohnerlein, Eva Maria 94
- Innocenti, Veronica 104, 141
- Jasset, Victorin-Hippolyte 327
- Kaes, Anthony 42, 113, 117  
 Ketteler, Wilhelm Emmanuel von 195  
 Kindlmann, I. 156  
 Kreimeier, Klaus 68
- Labriola, Arturo 103  
 Lacaita, Carlo G. 135  
 Le Bon, Gustave 142  
 Lenk, Sabine 42, 113, 117  
 Levi Morenos, David 198  
 Ligensa, Anemone 68  
 Lipari Pais 208  
 Livoni, Giovanni L. 25, 64, 78  
 Lombardi, Luisa 18, 21, 45, 47, 67
- Lombardo Radice, Giuseppe 18, 21, 22, 23  
 Loria, Achille 18, 25, 26, 198, 209  
 Low, Rachel 32  
 Lucano, Marco Anneo 191  
 Lugon, Olivier 41, 379  
 Lupi, Dario 22, 23, 25, 364  
 Luzzatti, Luigi 310
- Maffi, Maffio 118  
 Maggi, Luigi 287  
 Mameli, Goffredo 318  
 Mansueti, Cesare 12, 13, 25, 35, 166  
 Manvell, Roger 32  
 Manzoni, Alessandro 171, 304, 305  
 Marchionatti, Roberto 46  
 Marey, Étienne-Jules 159  
 Mari, Febo 332  
 Marradi, Anita 34  
 Martini, Fausto Maria 110  
 Mascheroni, Lorenzo 311  
 Masini, Mario Umberto 29  
 Massit-Folléa, Françoise 41, 43  
 Mastropaolo, Michele 11, 25, 30, 34, 59, 62, 75, 80, 83, 84, 87, 91, 98, 100, 101, 109, 111, 116, 119, 123, 127, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 153, 156, 290, 294, 305, 309, 312, 313  
 Mazzei, Luca 10, 24, 25, 30, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 104, 110, 223  
 Mazzinghi, Mario 43, 55, 57  
 Mazzini, Giuseppe 163, 171  
 Mecklenburg-Schwerin, Adolf Friedrich von 241  
 Menichelli, Pina 332  
 Mezzabotta, Ernesto 314  
 Milani, Gianbattista 50  
 Miletto, Enrico 458  
 Mondio, Guglielmo 29  
 Mondrone, Domenico 19  
 Montaigne, Michel de 252  
 Montessori, Maria 67  
 Monticelli, Carlo 19, 25, 132, 134, 137, 143, 204  
 Montù, Carlo 50



Morselli, Enrico 126  
 Mosconi, Elena 10, 116, 376, 378  
 Mosso, Laura 18  
 Münsterberg, Hugo 99  
  
 Napolitano, Alfonso 25, 26, 34, 74, 87, 134, 140, 168  
 Napolitano, Antonio 6, 25, 26, 34, 168  
 Nathan, Ernesto 29  
 Nawrotzki, Kristen 94  
 Negro, Camillo 59, 67, 106  
 Nepoti, Elena 14, 60, 378  
 Nerone 313  
 Nievo, Ippolito 178  
 Novarino, Marco 45, 378  
  
 Occella Trinchero, Ildegarde 13, 46, 50, 51, 52, 65  
 Oliva, Alberto 57  
 Ondeï, Demetrio 53  
 Orano, Domenico 19, 25, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 59, 69, 95, 112, 133, 134, 137, 139, 140, 174, 359  
 Orazio, Quinto Flacco 157, 191, 253, 264, 275  
 Orestano, Francesco 6, 18, 19, 25, 26, 34, 36, 37, 50, 66, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 81, 88, 90, 91, 93, 100, 101, 114, 115, 118, 126, 127, 129, 130, 134, 142, 229, 246, 268, 372  
 Orlando, Vittorio Emanuele 18, 19, 25, 31, 32, 34, 36, 39, 47, 49, 50, 60, 71, 90, 91, 92, 109, 119, 131, 132, 135, 139, 143, 247, 249, 265, 300, 304,  
 Ortoleva, Peppino 11, 20, 136, 137, 140, 142  
 Osimo, Augusto 47  
  
 Paganuzzi, Giovanni Battista 190  
 Painlevé, Paul 338  
 Pampaloni, Luigi 280  
 Paoli, Silvia 116  
 Paolo di Tarso 2, 195  
 Papini, Giovanni 103  
 Pasquali, Ernesto Maria 51, 53, 305  
 Pasquali, Pietro 51, 53, 305  
 Pastrone, Giovanni 294, 332  
 Patrizi, Mariano Luigi 110  
 Pazzaglia, Luciano 94  
 Pellegrini, Emilio 209  
 Pesce, Alberto 53, 373  
 Pesenti Campagnoni, Donata 42, 99, 116  
 Pestalozzi, Johann Heinrich 190, 191  
 Petit, Édouard 339  
 Petrarca, Francesco 171  
 Picozzi, Giovanni Battista 14, 25, 34, 93, 95, 96, 107, 108, 112, 122, 123, 125, 155  
 Pirro, Raffaele 18, 19  
 Pistolesi, Giuseppina 122, 123  
 Pittaluga, Stefano 13  
 Pizzo, Marco 45, 375  
 Polenghi, Simonetta 27  
 Policeto 316  
 Pompei, Mario 25, 34, 58, 137, 208, 211, 213, 220, 221  
 Pons, Amilda 16, 223, 339, 340, 341  
 Pons, Jordi 80, 110, 223  
 Ponzo, Mario 18, 31, 35  
 Poulain, Édouard 122  
 Povigna, Carlo 42  
 Poyen, René 337  
 Prandi, Stefano 313  
 Pravadelli, Veronica 33  
  
 Quaresima, Leonardo 24, 25  
 Quazza, Guido 140  
 Quest, Cesare 201, 317  
 Quintana, Àngel 110, 223  
  
 Raffaelli, Sergio 20, 34  
 Raffaello Sanzio 193, 207  
 Rauh, Frédéric 330  
 Ravaglia, Raffaele 101, 108, 112, 373  
 Reami, Chiara 19, 538  
 Rebuffat, Ottavio 67  
 Rembrandt, Armenszoon van Rijn 109  
 Renonciat, Annie 41, 112, 117  
 Resta, Raffaele 15, 18

- Re, Valentina 72, 77, 104, 141, 163, 164, 314  
 Rey, Guido 182  
 Rezzara, N. 273  
 Ricci, Corrado 9, 10, 11, 18, 25, 28, 36, 47, 50, 58, 78, 79, 100, 103, 105, 106, 108, 109, 147, 149, 214, 218, 254  
 Ricuperati, Giuseppe 73, 75, 76  
 Rifici, Santina 34  
 Rodolfi, Eleuterio 305  
 Romani, M. 25, 27, 31, 35, 38, 63, 91, 112, 352, 360  
 Romano, Pietro 35, 315, 317  
 Romeo, Antonio 25, 34, 82, 83, 90, 125, 126, 134, 142  
 Rosadi, Giovanni 18, 31, 33, 47, 60, 71, 92, 94, 114, 370, 374  
 Røssaak, Eivind 41  
 Rossi, Lino 67, 135  
 Rousseau, Jean-Jacques 293, 353  
 Roveri, Ermanno 335  
 Rucellai, Giovanni 311  
 Rummo, Gaetano 59
- Saint-Martin, Isabelle 41  
 Salandra, Antonio 338  
 Salmoiraghi, Angelo 60  
 Salvo, Ugo 6, 14, 219  
 Sani, Roberto 26  
 Sannazzaro, Jacopo 313  
 Scevola, Gaio Muzio 188  
 Scheiwe, Kirsten 94  
 Schirollo, Angelo 25  
 Schron, Otto von 312  
 Scialdoni, Luigi 25, 26, 30, 34, 80, 96, 122, 310, 317, 318  
 Scotto di Luzio, Alfonso 22  
 Sellmann, Adolf 268, 276  
 Senthiles, Armelle 43, 379  
 Sergi, Giuseppe 35, 127, 162, 163  
 Settembrini, Luigi 314  
 Shackleton, Ernest 171, 241  
 Sighele, Scipio 126  
 Söderbergh, Astrid 27  
 Soldani, Simonetta 27
- Sonnino, Sidney 135  
 Sorge, Anna Maria 26  
 Soulier 13  
 Spano, Giuseppe 13  
 Spencer, Herbert 328  
 Spingardi, Paolo 46  
 Spinosa, Domenico 27, 99
- Tagliavia, Fabio 45, 53, 56, 59  
 Taillibert, Christel 24, 41, 97, 101, 107, 108, 110, 112, 113, 115  
 Talbot, George 52  
 Tansillo, Luigi 313  
 Tasso, Torquato 311  
 Tedde, Angelino 26  
 Terracini, Alice 25, 26, 27, 34, 58, 62, 106, 107, 109, 110, 255, 259  
 Thomas, Pierre-Felix 42, 113, 117, 122, 334  
 Tinivella, Giovanni 25, 78, 110, 350, 351  
 Tirteo 318  
 Toddi, Emmanuele (pseud. di Pietro Silvio Rivetta) 118  
 Tolentino, Riccardo 328  
 Tolstoi, Leone 333  
 Tonelli, Aldo 135  
 Topi, Socrate 9, 25, 26, 34, 68, 74, 86, 93, 260  
 Tortajada, Marta 106  
 Toschi, Deborah 13, 18, 44, 45, 47, 55, 60, 65, 67  
 Traniello, Francesco 67, 94  
 Traniello, Vincenzo 67, 94  
 Treves, Claudio 19, 25, 31, 34, 37, 46, 47, 60, 64, 65, 131, 265  
 Turati, Filippo 47, 51, 64  
 Tūrcke, Christoph 126  
 Turi, Gabriele 27  
 Turquety, Benoît 106
- Ulivieri, Simonetta 12, 22, 32, 128, 142
- Valcarengghi, Ugo 98, 139  
 Varisco, Bernardino 83

Verne, Jules 313, 347  
Verrone, Fileno 122  
Vidoni, Giuseppe 29  
Viganò, Dario 18, 19, 44, 45  
Vigo, Giovanni 26  
Villa, Federica 116  
Villa, Lucio Sereno 104, 107, 108  
Virgilio, Publio Marone 195, 253, 311  
Volpicelli, Luigi 29, 141  
Voltaire (pseud. di François-Marie Arou-  
et) 178  
Vuoli, Romeo 125  
Weber, Camilla 75  
Wild, Emilio 46  
Willekens, Harry 94  
Wundt, Wilhelm 328  
Zammarchi, Angelo 18, 19, 53, 108,  
113  
Zoboli, Luigi Alberto 11, 54  
Zola, Émile 348  
Zorzi, Guglielmo 331



## *Archivi della teoria del cinema in Italia*

Rudolf Arnheim. *I baffi di Charlot. Scritti italiani sul cinema 1932-1938*,  
a cura di Adriano D'Aloia

Silvio Alovio, *L'occhio sensibile. Cinema e scienze della mente nell'Italia del  
primo Novecento. Con una antologia di testi d'epoca*

Silvio Alovio, *La scuola dove si vede. Cinema ed educazione nell'Italia del  
primo Novecento. Con una antologia di testi d'epoca*

Prossimi volumi:

*L'inquadramento estetico. Cinema, arte e linguaggio nelle teorie italiane tra le  
due guerre*, a cura di Francesco Pitassio

Sebastiano Arturo Luciani, *Scritti scelti*, a cura di Luca Mazzei

*Cinefilia e cinefobia. La cultura italiana di fronte all'avvento del cinema*,  
a cura di Francesco Casetti





Stampato da Graphot – Torino





